Didáctica de Portugués Lengua Extranjera: una asignatura a incluir en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Leticia – Amazonas

Luciana Andrade Stanzani

ASESORA: SANDRA RODRÍGUEZ

Universidad Libre de Colombia
Maestría en Educación con Énfasis en Didáctica de las Lenguas Extranjeras
Facultad de Ciencias de la Educación
Bogotá, Colombia

Didáctica de Portugués Lengua Extranjera: una asignatura a incluir en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Leticia – Amazonas

Luciana Andrade Stanzani

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de: **Magíster en Educación con Énfasis en Didáctica de las Lenguas Extranjeras**

Universidad Libre de Colombia
Maestría en Educación con Énfasis en Didáctica de las Lenguas Extranjeras
Facultad de Ciencias de la Educación
Bogotá, Colombia
2013

A Josefa Andrade Stanzani y
Luis Antônio Stanzani.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Libre de Colombia por arriesgarse a aceptar mi propuesta de investigación, sobre todo por tratarse de la enseñanza del portugués lengua extranjera.

A los profesores de la maestría, en especial a Claudia Forero, Javier Guerrero-Rivera, Mercedes Jiménez Bernal y Elba Consuelo León Mora.

Al Instituto de Cultura Brasil – Colombia (IBRACO), en especial a Beatriz Miranda Côrtes, por el incentivo de hacer la maestría, permitirme ausentarme de algunas clases y por apoyarme con los viajes a la ciudad de Leticia donde nació el interés de esa investigación.

A la Escuela Normal Superior de Leticia por el espacio que me concedió para el pilotaje de la asignatura fruto de la presente investigación.

A la profesora Ana Luz Orobio por la amistad, cariño y soporte en la ciudad de Leticia.

A Chomsky y a Ramón por la compañía en ese proceso.

A la profesora Nancy Agray Vargas por una lectura minuciosa y dedicada de mi trabajo, ayudándome a descubrir mi rumbo en el proceso investigativo.

Y un agradecimiento muy especial a la profesora Clara Eunice Rodríguez Melo por su apoyo incondicional a mi trabajo creyendo en mí cuando ni siquiera yo lo hacía.

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Paulo Freire en: Educação na Cidade, 1991.

ÍNDICE

TABLA DE ANEXOS

REFERENCIAS DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

CELPE-BRAS	Examen de proficiencia de lengua portuguesa
ENSL	Escuela Normal Superior de Leticia
IBRACO	Instituto de Cultura Brasil-Colombia
LE	Lenguas Extranjeras
MEC	Ministerio de Educación y Cultura de Brasil
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
PFC	Programa de Formación Complementaria
PLE	Portugués Lengua Extranjera

INTRODUCCÍON

La lengua desempeña un rol primordial dentro de la sociedad ya que por medio de ésta una comunidad manifiesta su cultura y su identidad. A partir de la lengua, un grupo humano expresa, de una generación a otra, su historia y ciencia, igualmente sus creencias.

Actualmente, fenómenos como la apertura de los mercados económicos y la expansión de las comunicaciones, mediante las nuevas tecnologías de la información en la globalización, imponen como requisito tener competencia en una lengua adicional a la lengua materna. El inglés se ha convertido en la lengua de mayor demanda en el mundo por razones comerciales, educativas y culturales.

No obstante, desde el surgimiento del Mercosur[1] y del BRICS[2] la importancia del portugués ha ido creciendo. En América del Sur se percibe una tendencia al aumento de hablantes de Portugués Lengua Extranjera (en adelante, PLE), incluso, en algunos países como Uruguay y Venezuela[3] ya se instituyeron la enseñanza del PLE en sus escuelas. Por otro lado en Brasil, el Gobierno Federal estableció desde 2005[4] la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas. Se percibe así un interés mutuo de Brasil en el idioma español y de los países de América Latina en el idioma portugués.

En Colombia, hay una amplia oferta de cursos de portugués, ya sea en universidades, institutos o profesores privados nativos o que vivieron en Brasil. La mayoría de los estudiantes de portugués en Colombia aplican para el programa de becas del gobierno brasilero en el cual el portugués es un requisito. Según datos de la Embajada de Brasil en Colombia, en 2001 se entregaron 276 visas estudiantiles a colombianos y en 2010 1.212 visas. En los primeros 3 meses del 2011 ya fueron entregadas 683 visas, más de la mitad de las concedidas el año anterior.

---

[1] El Mercado Común del Sur (Mercosur) es una unión integrada por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Tiene como países asociados a Bolivia, Chile, Colombia, Perú y Ecuador, además de México en calidad de observador. Fue creado el 26 de marzo de 1991 con la firma del Tratado de Asunción.
[2] BRICS – Grupo de países en desarrollo formado por: Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica.
[3] Uruguay y Venezuela han adoptado el portugués como lengua extranjera en la enseñanza oficial.
[4] Ley N° 11.161, del 5 de Agosto de 2005 (Sobre o ensino da língua espanhola, 2005).

Para obtener la beca el estudiante debe ser ciudadano de países en desarrollo, como países de África, Asia, Caribe, Oceanía y América Latina[5]. También es necesario tener el certificado de competencia en lengua portuguesa para extranjeros (examen *Celpe-Bras*[6]). En ese sentido, hay un gran campo en continuo crecimiento de la enseñanza de PLE en Colombia. Hecho que se hace preguntar si existe una didáctica de PLE específica a hispanohablantes. Es sabido que los idiomas portugués y español son dos lenguas hermanas, lo que tiene algunas ventajas, sin embargo las similitudes facilitan el entendimiento al mismo tiempo que dificulta la comunicación con las constantes interferencias de la lengua materna.

Según Ferreira (1997) un hispanohablante que estudia PLE no es considerado un principiante como en otras lenguas extranjeras sino como un "falso principiante" ya que él trae consigo conocimientos y habilidades que son comunes a las dos lenguas. No obstante, para que ese mismo estudiante alcance un nivel avanzado tiene que superar la interlengua[7] y la fosilización[8] durante el proceso de aprendizaje.

Es posible decir que el aprendizaje de PLE por un colombiano o cualquier hispanohablante es de hecho más rápido que por ejemplo por un belga, pero para alcanzar un aprendizaje exitoso es clave tener la claridad entre las semejanzas y las diferencias entre los dos idiomas, solamente así se puede superar el "portuñol"[9]. Vale resaltar que en la corta

---

[5] Los países que pueden recibir la beca son: Sudáfrica, Angola, Antigua, Barbuda, Argelia, Argentina, Benín, Bolivia, Cabo Verde, Camerún, Chile, China, Colombia, Costa de Marfil, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Ecuador, Gabón, Ghana, Guatemala, Guyana , Guinea Bissau, Haití, Honduras, India, Jamaica, Malí, Marruecos, México, Mozambique, Namibia, Nigeria, Panamá, Paraguay, Perú, Kenia, República Democrática del Congo del, del República del Congo, República Dominicana, San Tomé y Príncipe, Senegal , Surinam, Timor Oriental, Togo, Trinidad y Tobago, Túnez, Uruguay y Venezuela.

[6] El examen es aplicado en Brasil y en otros países (como Colombia) con el apoyo del Ministerio de Relaciones Exteriores. Internacionalmente, el examen es aceptado en empresas e instituciones de enseñanza como comprobación de competencia en la lengua portuguesa y, en Brasil, es una exigencia de las universidades para el ingreso en cursos de pregrado y en programas de posgrados.

[7] "Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje". In: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm Recuperado en abril de 2013.

[8] "La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos". In: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm recuperado en abril de 2013.

[9] Se entiende el término portuñol como la expresión más inmediata del contacto entre las lenguas portuguesa y española.

trayectoria de PLE[10] ya es debatida la formación del profesor que antes tenía como requisito ser nativo, hoy en Brasil ya existen cursos de pregrado y posgrado en el área de PLE lo que va solidificando y aumentando los trabajos y estudios sobre ese tema.

Aunque haya, como he dicho anteriormente, una gran demanda de cursos de PLE para hispanohablantes en América Latina, existen en el mercado, pocos materiales didácticos específicos para ese público. Incluso los materiales didácticos de PLE en su mayoría son producidos en Brasil y su enseñanza en dicho país tiene un escenario distinto ya que no sólo hispanohablantes estudian portugués en Brasil sino que gente de diferentes nacionalidades lo hacen. Así que no hay un material pensado específicamente para el público hispanohablante y sobretodo el público colombiano.

En ese panorama, los institutos de enseñanza de PLE en contextos internacionales hispanohablantes, como en Colombia, adoptan libros didácticos no específicos para su público y construyen materiales complementarios direccionados. Hay algunas publicaciones, por ejemplo, en Argentina, que son materiales didácticos de institutos brasileros, sin embargo, no se encuentran a la venta en gran escala sino apenas para sus estudiantes.

Estamos entonces, en un contexto donde existe una gran demanda de estudiantes de PLE, pero una carencia de alternativas de materiales didácticos para actuar en esta área. La enseñanza de PLE para niños también es un área poco explorada y con pocas alternativas de materiales didácticos. Existe una preocupación por el portugués como segunda lengua y el gobierno brasilero ha lanzado cartillas a niños brasileros que viven en otros países y tienen el portugués como su segunda lengua en su casa.

En miras de todo lo anterior, es importante pensar en la enseñanza de PLE en el contexto colombiano, y por supuesto de la condición necesaria para su fomento: la formación de maestros de PLE, preparándolos para, entre otras cosas, elaborar sus materiales didácticos considerando su contexto. Según Almeida Filho (2009), los profesores con formación didáctica en elaboración de materiales son profesionales más autónomos, los cuales pueden

[10] La enseñanza de PLE gana impulso a partir de los años 80.

preparar un curso o una clase de lengua extranjera sin la necesidad exclusiva de adoptar un libro texto.

Es importante resaltar que Colombia limita con Brasil, en la triple frontera: Brasil, Colombia y Perú ubicada en la región amazónica. En ese contexto, en el año 2005 los respectivos Ministros de Relaciones Exteriores de Brasil y Colombia, Celso Amorim y Carolina Barco, firmaron un Memorando de Entendimiento sobre la enseñanza de la lengua portuguesa y española en la región fronteriza. En dicho documento, el gobierno de ambos países se compromete a implementar cursos de lenguas en las escuelas públicas de las ciudades de Leticia y Tabatinga, así como a promover cursos de capacitación docente para futuros profesores de portugués y español con el objetivo de incrementar el número de profesores preparados en la frontera.

En el contexto colombiano en la ciudad de Leticia, la Escuela Normal Superior "Marceliano Eduardo Canyes Santacana" fue elegida para dar inicio al proyecto piloto de enseñanza de portugués con el apoyo del Instituto de Cultura Brasil-Colombia (IBRACO) ubicado en la ciudad de Bogotá. Fruto de este proyecto, actualmente la Escuela Normal Superior de Leticia (en adelante, ENSL) ofrece cursos de portugués desde la formación Preescolar hasta los últimos grados de bachillerato. Además, por su naturaleza pedagógica, la ENSL imparte la formación para futuros maestros de la región fronteriza.

Parte de la formación pedagógica normalista se ofrece con adelantar el Programa de Formación Complementaria (en adelante, PFC). Dicho programa forma maestros para desempeñarse en niveles de preescolar y básica primaria en la región desde 1997[11]. El plan de estudios del PFC[12] cuenta con cinco campos de formación: Fundamentación psicopedagógica, fundamentación didáctica, práctica pedagógica investigativa, fundamentación humanística y conocimiento del entorno.

El campo de fundamentación didáctica se constituye como el principal interés de esta investigación, el cual se encuentra segmentado en diversas asignaturas didácticas, como por ejemplo: didáctica de las matemáticas, didáctica del lenguaje y didáctica del inglés, entre otras. Dicho campo tiene por objetivo orientar al maestro en formación para realizar la

[11] Anexo 1 – Mapa de ubicación de docentes egresados de la Escuela Normal Superior de Leticia.
[12] Anexo 2 – Plan de estudios del PFC de la Escuela Normal Superior de Leticia.

lectura del contexto sobre situaciones pedagógicas, con el fin de planificar y desarrollar de manera organizada y metodológica los procesos de enseñanza relacionados con la educación.

A pesar del reconocimiento de la importancia de la fundamentación didáctica, en dicho campo no se encuentra una asignatura relacionada con la didáctica de PLE. Desde 2011, se implementó una asignatura llamada "Portugués" en el campo de la Fundamentación Humanística, la cual se dedica a la enseñanza del idioma, pero no a su didáctica. En tanto que ya existen acuerdos en el territorio fronterizo que fomentan la enseñanza de PLE desde 2005, identificamos como una falencia que aún está por resolverse, el hecho de que el plan de estudios del PFC del futuro maestro de la región fronteriza no tenga en cuenta una asignatura didáctica de PLE.

Esta situación que se presenta permite reconocer un importante problema científico relacionado con el objetivo de esta disertación, que apunta hacía la pregunta: ¿*Cuáles son las características del diseño de la asignatura didáctica de Portugués Lengua Extranjera para la formación complementaria de docentes en la Escuela Normal Superior de Leticia*? La presente tesis se encamina a una posible solución al problema científico planteado. De este modo, el diseño de la asignatura de didáctica de Portugués Lengua Extranjera para la ENSL se configura como el campo de esta investigación siendo su objeto general el diseño de una asignatura didáctica.

En correspondencia con el problema planteado, se formula como **objetivo general** del trabajo:

- Diseñar una asignatura didáctica de PLE para el PFC de la ENSL.

Su alcance presupone dar respuesta a las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los elementos teóricos en los que se debe sustentar el diseño de la asignatura didáctica de PLE para el PFC de la ENSL?
2. ¿Cómo se caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje de PLE en la ENSL?
3. ¿Cuáles son los elementos para el diseño de una asignatura de didáctica de PLE para la ENSL?

Para responder las preguntas anteriores se requiere realizar las siguientes **tareas** de investigación:

1. Estudio bibliográfico sobre el tema, que comprende los fundamentos, categorías y métodos de la enseñanza de PLE.
2. Caracterización de la realidad educacional de PLE en la ENSL y en su PFC.
3. Diseño de una asignatura didáctica de PLE para el PFC de la ENSL.

Para la realización de las tareas antes mencionadas, la presente investigación utiliza como **metodología la investigación aplicada y práctica** en tanto que su objetivo es formular estrategias de acción (el diseño de una asignatura didáctica de PLE) para mejorar una problemática diagnosticada, desarrollándola a través de un proceso reflexivo.
Los **métodos** utilizados en el desarrollo de este trabajo estuvieron determinados por el objetivo general y las tareas de investigación previstas. A nivel teórico se emplearon los métodos de: análisis y síntesis, inducción y deducción, e histórico-lógico; todos de gran utilidad en el estudio de fuentes impresas de información, y en el procesamiento de los fundamentos científicos y de las diferentes apreciaciones de los autores que tuvieron que ser consultados. También se hizo uso de métodos del nivel empírico-experimental y estadísticos para la planificación y valoración del experimento pedagógico desarrollado; entre ellos se destacan: la observación y la aplicación de encuesta.

La **novedad científica** de este trabajo se manifiesta en los siguientes aspectos:

- Se debaten elementos teóricos fundamentales de la enseñanza de PLE.
- Se crea una asignatura didáctica de PLE.
- Abre caminos para futuras investigaciones y discusiones sobre la enseñanza de PLE.

La **significación práctica** de la presente Tesis está dada por el hecho de que, a partir de sus resultados:

- Se cuenta con una discusión teórica, en la cual, se tiene como producto una asignatura didáctica de PLE preocupada por la formación docente y la elaboración de materiales didácticos para los futuros docentes en situación de frontera.

La tesis consta, además de esta **introducción**, de dos **capítulos**, las **conclusiones** y **recomendaciones**, la **bibliografía**, y siete **anexos**. En el Capítulo I se expondrán las posiciones acerca de la teoría general de la didáctica de las lenguas extranjeras, didáctica de PLE y didáctica de PLE a hispanohablantes; también, la formación docente, diseño de cursos, y finalmente una contextualización sobre la enseñanza de PLE en la frontera, lo que servirá de base teórico-referencial a la resolución del problema. En el Capítulo II se dará solución al problema científico, a través de la determinación de criterios de selección y aplicación de la didáctica de PLE para el diseño de la asignatura.

CAPÍTULO 1 - MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En la introducción se discurrió sobre el panorama de la enseñanza y aprendizaje de PLE en Colombia, así como también se abordaron algunas de las particularidades del contexto fronterizo de la Escuela Normal Superior de Leticia. También se plantearon elementos fundamentales para el desarrollo de la investigación como el problema, el objetivo, las preguntas, las tareas, la metodología, los métodos, la novedad científica y la significación práctica de este trabajo.

Este primer capítulo tiene como objetivo presentar la fundamentación teórica que estructura la solución del problema científico que se propone desarrollar en la presente investigación. Dicho marco teórico está compuesto de dos ejes temáticos a saber: en primer lugar, la didáctica, en este se presentará la didáctica de las lenguas extranjeras, la didáctica de PLE y algunos aspectos sobre la formación del docente de PLE. El segundo eje es dedicado al diseño de cursos, el cual guiará el diseño de la asignatura didáctica de PLE aquí propuesta. A continuación se abordará cada uno de estos ejes presentando los conceptos básicos que orientan el desarrollo de esta tesis.

1. DIDÁCTICA

Se adquiere una lengua materna, pero se aprende una lengua extranjera
(Krashen, 1982)

Como el objetivo general de esa investigación es diseñar una asignatura didáctica de PLE con el fin de preparar futuros maestros para su práctica docente, se considera que los fundamentos teóricos referentes a la didáctica que deben sustentar su diseño son:

- Didáctica de las Lenguas Extranjeras;
- Didáctica de Portugués Lengua Extranjera;
- Didáctica de Portugués Lengua Extranjera a Hispanohablantes.

A continuación serán presentados cada uno de los fundamentos teóricos anunciados.

1.1 DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

La Didáctica de las Lenguas Extranjeras (en adelante, LE) según Dolz & Gagnon & Mosquera (2009) está dedicada a estudiar los fenómenos de enseñanza y aprendizaje de las mismas y tiene como objeto: la lengua, el profesor y el estudiante constituyéndose en un campo multidisciplinar. La didáctica de las LE se preocupa por crear buenas condiciones de aprendizaje y se cuestiona sobre: ¿Qué aspectos de la lengua enseñar? ¿Para quién enseñar?, ¿Con cuál objetivo?, ¿Con cuál metodología? y ¿Cómo evaluar? Así, el profesor de LE debe dominar el idioma y sus aspectos culturales pero también tener una fundamentación teórica pedagógica la cual servirá para la toma de futuras decisiones en su ejercicio.

Específicamente la didáctica de las LE se diferencia de otras disciplinas didácticas porque conduce a la adquisición de elementos de comunicación, conceptualización y formas de pensar culturas diferentes de la propia. Tiene como objetivo la comunicación adecuada, la reflexión sobre esa comunicación y la construcción de referencias culturales.

Para Kostina & Arboleda (2005) la didáctica de las LE se constituye en un campo interdisciplinar, multidisciplinar y multidimensional. Según esos autores los pilares que sostienen ese campo son tres: la pedagogía, la psicología y la lingüística. Como afirman:

> La pedagogía proporciona teorías y métodos científicos que explican y se aplican a las diversas realidades educativas, con el fin de transformarlas y orientarlas hacia un mejoramiento constante. Es una disciplina que toma conceptos y principios derivados de otros campos como la psicología, sociología, antropología, lingüística, etc., que también puede emitir teorías y conceptos propios, teniendo como meta o misión la formación humana. La psicología ofrece los enfoques y teorías que explican cómo se aprende en general y cómo se aprende una lengua extranjera, qué estrategias se usan para el aprendizaje y cuáles son los tipos de alumnos que encontramos en nuestras aulas, en particular. Finalmente, la lingüística moderna brinda enfoques y teorías que explican qué es la lengua y cómo funciona para lograr una comunicación efectiva. (pág. 10).

Así, la didáctica de las LE, como rama de la pedagogía, se encarga del adecuado balance de las diferentes variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para que el futuro maestro asuma la naturaleza de la disciplina didáctica de las LE los autores proporcionan una tabla correlacionando dichos campos del conocimiento. Kostina & Arboleda (2005, pág. 23):

Modelos pedagógicos	**Teorías de aprendizaje**	**Avances de la lingüística moderna**	**Propuestas metodológicas para enseñanza de lenguas extranjeras**	**Énfasis**
Siglo XIX Principios del siglo XX Período tradicional o precientífico *"Escuela Nueva"* *Métodos Pestalozzi, Decroly y Montessori*	Hasta entonces no había aparecido ninguna teoría de aprendizaje, formalmente entendida como tal	*Gramática comparada*	Gramática y Traducción Método directo	Disciplina mental para fortalecer los poderes de la mente En el uso no simplificado del idioma (escucha, habla, pronunciación, sin traducción)
Principios del siglo XX Surgimiento de teorías científicas Finales de la década de los 50 a finales de los 70 *Pedagogía del "oprimido" de*	El enfoque conductista El enfoque cognitivista: *constructivismo,*	*Estructuralismo* *Gramática generativa-transformacional*	Método audio-oral Método audio-visual Enfoque cognitivo	En la estructura de la lengua y en la formación de hábitos lingüísticos mediante la asociación de estímulos y respuestas; la repetición constante conducente a la mecanización. En el funcionamiento de la lengua; El uso de la mente es fundamental en el proceso de aprendizaje. En el uso de la lengua, la situación comunicativa.

Paulo Freire Décadas de los 70 y 80, Finales del siglo XX *Aprendizaje activo*	*innatismo* El enfoque cognitivista: *conexionismo, postmodernismo* Enfoque funcional: *interaccionismo*	*Pragmática y Análisis del Discurso*	Enfoque natural Enfoque comunicativo	La importancia del factor afectivo. En la función del lenguaje. El lenguaje es interacción y comunicación. La negociación del significado.

Tabla 1. *Correlación entre los modelos pedagógicos, las teorías de aprendizaje y los avances de la lingüística moderna con las propuestas metodológicas para enseñanza de lenguas extranjeras.*

La tabla presentada permite al futuro maestro correlacionar sobre qué teorías o modelos se han basado los autores de una determinada propuesta así como reflexionar sobre los principios que él mismo asume en su práctica. La asignatura didáctica de PLE resultado de esta propuesta investigativa, formará parte de un currículo cuya malla está compuesta por las áreas de fundamentación psicopedagógica, fundamentación didáctica, práctica pedagógica investigativa, fundamentación humanística y conocimiento del entorno, así, es relevante que la asignatura posibilite que el estudiante pueda correlacionar la disciplina de didáctica de PLE con las otras teorías desarrolladas en su formación y complementar su saber pedagógico y didáctico.

Algunos elementos constitutivos de la didáctica de las LE importantes de mencionar son:

- Planeación – syllabus y planes de clases.
- Contenidos – ¿qué enseñar?
- Materiales y recursos – ¿libro texto?, ¿materiales auténticos? ¿recursos tecnológicos?, etc.
- Actividades - ¿cómo desarrollar las actividades para cumplir con los objetivos de enseñanza?;

- Controles de clase – evaluación.

Se propone aquí una planeación basada en tópicos, no en explicaciones sobre la lengua y su funcionamiento pero sí con un enfoque que propicie la comunicación y una metodología centrada en quien aprende. En la asignatura didáctica propuesta se tratará de la didáctica de las LE de manera general pero se acercará un poco también a un público más específico que son los niños, ya que los futuros docentes se desempeñarán en la primaria, así que a continuación se verán algunos aspectos importantes de la enseñanza de las LE a niños.

Para Delgado de Valencia (1998), un aspecto importante de la didáctica de las LE para niños es enfatizar las habilidades orales, como escucha, comprensión y producción oral debido a que la comprensión y producción oral permiten desarrollar el proceso de socialización de manera que la lengua pasa a ser un instrumento eficaz de acción. Por lo tanto, el niño presenta dicha acción a través de su cuerpo seguido por sus impulsos de curiosidad, juego y exploración. Sobre la comprensión escrita la autora afirma que esta debe hacer parte del aprendizaje de la lengua extranjera desde el inicio, aunque dando énfasis en la parte oral, siendo utilizada apenas para que el niño se acerque al lenguaje en todas sus formas.

Con respecto a los materiales y recursos, estos deben ser elegidos según el objetivo del curso que en el caso de la primaria es hacer que el niño entienda que puede hacer todo lo que hace en su lengua materna en una lengua extranjera, como jugar, cantar y divertirse. La elección de un libro texto debe ser dirigida por un análisis minucioso sobre cuán útil es el material para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que el profesor tenga elegido un libro texto para su curso de lengua extranjera, se hacen necesarias actividades diferentes para diversificar las clases y también llenar algunas lagunas. Tales actividades pueden ser: canciones, cuentos, videos, juegos, ilustraciones entre otras. (Delgado de Valencia, 1998 pág.30-31).

Delgado de Valencia (1998), propone así una guía, en ochos etapas, para trabajar en el salón de clase con los niños. Son ellas:

> 1. Escoja un tópico y proponga tareas de aprendizaje con objetivos cognitivos y temáticos. 2. Planee estas actividades en secuencia, teniendo en cuenta tanto el grupo completo como a los grupos pequeños. 3. Analice las exigencias lingüísticas de estas actividades en términos de discurso, destrezas, funciones, estructuras, léxico y pronunciación. 4. Analice las necesidades lingüísticas del alumno en los mismos términos. 5. Prediga los posibles problemas. 6. Modifique las actividades según las necesidades y no tema usar métodos convencionales si así lo requiere: use ayudas visuales, juegos, diálogos etc. 7. Desarrolle los procesos cognitivos a través de las cuatro habilidades: escucha, habla, lectura y escritura. 8. Desarrolle un amplio repertorio de actividades tipo que mejoren las destrezas del alumno y relaciónelos con los textos. Por ejemplo: narraciones, descripciones, instrucciones y actividades de compresión del texto (secuenciar, llenar cuadros, dar nombres a un dibujo etc.). (pág. 34-35).

Una ventaja de enseñar a los niños a partir de tópicos, es el significado que estos tienen y representa dentro de su contexto, su cotidianidad y sus intereses. Así el aprendizaje de la lengua extranjera ofrece un propósito al niño que querrá aprender por tratarse de un tópico de su interés.

Rojas (2007) llama la atención para que las actividades realizadas con los niños tengan los siguientes aspectos:

- la lengua debe estar en contexto;
- óptimas oportunidades para el empleo de la lengua a través de trabajo cooperativo en donde el niño pueda escoger lo que quiere decir;
- énfasis en el significado y luego la forma;
- prioridad a lo inmediato con actividades concretas que se refieran al entorno del niño;
- oportunidades para intentar y desarrollar diferentes clases de discurso: narrativo, instructivo, directivo, etc. (pág. 50)

Sobre la evaluación, para Delgado de Valencia (1998) ésta tiene que ser “un proceso de investigación continuo e integral, que permita la reflexión del quehacer del docente y del alumno; que sea participativa, lo cual implica la interacción de los diferentes estamentos de la comunidad educativa; que sea creativa y fomente la búsqueda de soluciones; que sea flexible y rompa con los esquemas tradicionales que obstaculizan el cambio; que sea alegre y divertida como seguramente lo han sido las clases” (pág.25-26).

El docente de LE en la primaria debe ser consciente de todos los aspectos anteriormente mencionados con el fin de proporcionar un aprendizaje con las mejores condiciones posibles a los niños. Para ello, es clave, (re)conocer aspectos teóricos que implican en el ejercicio pedagógico para que sus acciones sean conscientes y fundamentadas.

Lo expuesto anteriormente sirve para conocer algunos elementos relevantes de la didáctica de las LE. Se considera entonces pertinente ofrecer un panorama general de los métodos de enseñanza más reconocidos en el aprendizaje de las LE, con el fin de situar aún más en contexto la problemática que aquí se desarrolla.

1.1.1 MODELOS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Es importante dar a conocer a los estudiantes del PFC en la asignatura de PLE los diferentes métodos ya utilizados en la enseñanza de las LE para que se contextualicen en esta área. Entonces la asignatura aquí propuesta debe llevar un componente de historia de la didáctica para que los estudiantes fundamenten su práctica. A continuación se darán a conocer los principales modelos de enseñanza de las LE.

En primer lugar encontramos *el método de gramática-traducción*, método que fue desarrollado de principios a mediados del siglo XIX. Según Johnson (2008) la secuencia didáctica se inicia con la formulación de una regla, seguida de una larga lista de vocabulario que debe ser aprendida de memoria, así como de ejercicios de traducción a/y de la lengua meta. Dicen Jiménez & Clavijo (2008):

> La lengua es considerada como una colección de reglas, el estudiante aprende la lengua si las aprende, y podrá expresarse sólo utilizando las reglas para poder traducir de una lengua a otra. El papel del docente es el de dar las explicaciones gramaticales claras y lo más completas posibles (pág. 3).

En el método de *gramática-traducción* la habilidad oral receptiva y productiva no es un objetivo de la enseñanza pero sí la habilidad escrita-receptiva (leer) y productiva (escribir). Por lo tanto la lengua extranjera no es utilizada en clase sino apenas como material de traducción.

El *método directo* por su parte, en palabras de Johnson (2008) “no existe apenas en una versión, aunque su forma más conocida sea la del alemán Maximilian Delphinius Berlitz que se fue a vivir a los Estados Unidos en 1870 y cuyo método se sigue utilizando hoy en las “escuelas Berlitz” del mundo”(pág. 261). La idea base de este segundo método de enseñanza es la organización directa de la experiencia, en términos lingüísticos y con un enfoque natural. El principio fundamental es el de aprendizaje a partir del contacto directo con la lengua meta. Según este método, la lengua materna debe ser excluida de la clase y la transmisión de significados se da a través de gestos, figuras, fotos, simulaciones, todo lo que sea posible para facilitar la comprensión sin recurrir a la traducción. Tal y como lo explica Johnson (2008): “Para ilustrar la importante referencia que existe entre el método gramática-traducción y los métodos directos a este respecto, considere como aprendería un anglohablante una palabra como el vocablo francés *maison*, que quiere decir “casa”. En un curso de gramática-traducción se llegaría a la palabra francesa “a través de” la palabra inglesa *house*.” (Johnson 2008, 261).

↓

house

↓

maison

↓

maison

Así, mientras que el *método de gramática-traducción* utiliza abundantemente la lengua materna, el *método directo* la elude por completo. El método de gramática-traducción busca verificar la comprensión del mensaje y la estructuración de los mismos. A ellos aún acuden los docentes en formación. A manera de ejemplo, muestran un lápiz, pronuncian la palabra en la lengua extranjera y luego les pregunta a los niños en lengua materna ¿qué es “lápiz”?

Rubem Braga (1964), famoso escritor brasilero, reconocido por sus crónicas una vez escribió un texto titulado "*Aula de inglês*"[13] en el cual narra una clase de inglés donde la profesora muestra a los estudiantes un objeto y les hace preguntas (Is this an elephant?) y los estudiantes contestan afirmativamente (Yes, it´s!) o negativamente (No, it's not!).

La ironía está presente en el método que la profesora utiliza para enseñar inglés, al mostrar un libro y preguntar si es un elefante. El estudiante ya sabe qué es un libro o qué es un elefante, la enseñanza de ese vocabulario en la lengua extranjera son el objetivo de la clase, no obstante sin una contextualización suele parecer obvio o presumir la inteligencia del estudiante preguntar si un libro es un elefante.

Un tercer método, es el *método audio-lingual*, el cual continúa respetando al método directo, presentando modelos contextualizados por medio de la tecnología de la época. Este método surge a partir de las ideas de la psicología *behaviorista*, en la que, afirma Jiménez & Clavijo (2008): toda tentativa de evaluar el papel que juega el cerebro en el aprendizaje es anticientífica. Por lo que consideran el cerebro como una "caja negra" (los misterios del cerebro no pueden ser comprendidos), y por lo tanto no le atribuyen un papel en el aprendizaje, entonces, concentran su atención en las conductas observables, que consisten en: estímulo – respuesta – refuerzo (pág. 3).

El *método audio-lingual* se caracteriza por la primacía del lenguaje hablado (escuchar – hablar – leer – escribir), junto al refuerzo del estímulo-respuesta y la formación de hábitos por medio de la repetición. El contenido es siempre estructural y se presenta en diálogos iniciales que son aprendidos de memoria y por repetición. A partir de estos diálogos se conducen ejercicios dentro del aula que buscan la fijación de los contenidos y el vocabulario.

"Con este método el laboratorio de lenguas pasa a constituirse en un elemento fundamental, ya que el alumno ejercita oralmente las estructuras presentadas en clase a través de la repetición a fin de ser automatizadas. Este *método audio-lingual* se extendió por todo el mundo hasta inicios de la década de 1960" (Johnson, 2008, pág. 273).

---

[13] El texto "*Aula de inglês*" puede ser consultado aquí: http://www.releituras.com/rubembraga_aula.asp

Un cuarto método, es *el método audiovisual*, "cuyo concepto clave es el contexto de situación, desarrollado por el profesor de lingüística de la Universidad de Londres, John Rupert Firth en la década de los 50, quien propone que el significado de los enunciados está determinado por el entorno social en el cual ocurren"(Johnson, 2008, pág. 279). El método audiovisual surge gracias a desarrollos tecnológicos, tales como los laboratorios de idiomas, los cuales hacen más complejas las contextualizaciones apoyándose en la imagen, tal y como explica Johnson (2008):

> En muchos sentidos, el método audiovisual lleva el sello de otros métodos, en particular del audio-lingual y de los métodos directos. Por ejemplo, incluye el elemento de la primacía del lenguaje hablado que se asocia con el método audio-lingual. El nuevo elemento tiene que ver con el concepto de 'contexto de situación'. Este método se propone hacer que el idioma resulte memorable no sólo presentándolo en el contexto, sino haciendo el contexto tan 'vívido' como sea posible mediante el uso de ayudas visuales. (pág. 281).

En este método el aprendizaje pasará por el oído y la vista, la lengua es considerada como un conjunto acústico-visual; y la gramática, la situación y el contexto lingüístico tienen como objetivo facilitar la integración cerebral de los estímulos exteriores. Así, la enseñanza tiende a ser inductiva ya que el contexto desempeña un papel importante en la determinación del significado. Es importante comentar que este método excluye a las personas con discapacidad en alguno de los canales de percepción siendo así contrario a la política de inclusión.

Por otro lado, el objetivo de la metodología identificada como *enfoque comunicativo* es el de lograr que los estudiantes sean competentes en términos de comunicación, de esta manera el aprendizaje lingüístico se asume como un proceso de comunicación, en el cual el simple conocimiento de las estructuras de la lengua meta en sus significados y funciones no son suficientes. Para el enfoque comunicativo es necesario usar la lengua de manera apropiada, de acuerdo con los contextos sociales en los cuales está inserto el ser humano.

El hablante debe poseer una adecuación de la estructura de la lengua así como de su léxico en el momento de aplicar a las circunstancias de interacción entre él y el oyente o entre el escritor y el lector. Con el objetivo de desarrollar esas competencias, se deben realizar actividades que involucren situaciones de comunicación real. Johnson (2008) define: "Esta práctica de actividades comunicativas se llama juego de roles, allí los estudiantes

representan papeles en un “drama” en pequeña escala con el fin específico de practicar las funciones seleccionadas. El juego de rol se convirtió en una técnica importante de la metodología comunicativa” (pág. 287).

En este método, el material auténtico tiene un lugar destacado: artículos de revista, periódico, aportes de programas de radio y TV son importantes para que los estudiantes tengan acceso a la lengua en su uso real. Por lo que afirma Pacheco (2006), “es evidente que ese comportamiento lingüístico va a demandar no solamente el dominio de la competencia gramatical o lingüística sino también de habilidades sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, desarrolladas a través de varias prácticas, de las cuales podemos destacar la de la comunicación auténtica”[14] (pág. 55).

La necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa apuntada por Hymes, (1995) fue basada en reflexiones críticas sobre la noción de competencia y actuación de Chomsky. Afirma Hymes (1995), que “los miembros de una comunidad lingüística poseen una competencia de dos tipos: un saber lingüístico y un saber sociolingüístico, es decir, un conocimiento conjugado de formas de gramática y de normas de uso” (pág. 30).

La enseñanza de la gramática en esta metodología es “nocional”, por lo tanto las actividades están al servicio de la comunicación, los ejercicios antes formales y repetitivos dan espacio a los ejercicios de comunicación real o simulada, mucho más interactivos. En el enfoque comunicativo el profesor ya no posee el papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más bien él pasa a asumir un papel de orientador y organizador de las actividades de clase.

Por último, se mencionará *la enseñanza basada en tareas* que es la que actualmente ha despertado un gran interés, junto con su énfasis en las tareas que los estudiantes producen en clase o fuera de ella. Johnson menciona que:

> La mejor manera de enseñar las estructuras gramaticales consiste en centrarse no en las estructuras mismas sino en el “significado” o el “mensaje”. Según este argumento, si las actividades en el aula logran concentrar la mente de los aprendices en lo que están diciendo (mensaje) en lugar de en cómo se está diciendo (forma), entonces acabarán por absorber las estructuras (pág. 299).

[14] Traducción libre.

Para Nunan (1989) la tarea comunicativa "consiste en un trabajo desarrollado en clase que involucran a los estudiantes en comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta mientras que el centro de su atención está en el significado y no en la forma"[15] (pág. 10).

Adicional a lo anterior, para Nunan (1989), la tarea debe tener un resultado pero este no debe ser apenas lingüístico. Un ejemplo utilizado en su libro es una tarea en la cual los estudiantes escuchan la previsión del tiempo para decidir que ropa utilizar. El resultado no lingüístico será la elección de la ropa apropiada según las condiciones climáticas escuchadas. En otras palabras, "elegir la ropa adecuada según la previsión meteorológica no involucra apenas la manipulación de formas gramaticales, pero también, la recepción (ejemplo: escuchar la previsión del tiempo) de la lengua meta y la producción (hablar de la ropa que eligió) son imprescindibles para el éxito de la tarea. Sin el uso activo y/o pasivo del discurso en lengua extranjera, los resultados no lingüísticos o reales no serían posibles"[16] (pág. 12).

No obstante, Nunan (1989) afirma que algunas actividades tendrán sus resultados medidos en términos lingüísticos, por ejemplo en "un diálogo en el cual un estudiante debe hacer una invitación a un compañero y este debe contestar apropiadamente a la invitación. En ese caso, la actividad deja de ser una tarea y pasa a ser un ejercicio"[17] (pág. 14). Por esta razón, para este autor una tarea pedagógica tiene un resultado no lingüístico en cambio un ejercicio tiene un resultado lingüístico ya que las tareas pedagógicas y los ejercicios no son sinónimos.

También tenemos el modelo de enseñanza por proyectos. El proyecto para Hearn & Garcés (2003) es sinónimo de unidad didáctica. "un proyecto tiene un carácter más centrado en el alumno, en su aportación personal a su propio aprendizaje, en su capacidad de comunicación, de razonamiento, de interacción, de creación, etc., que en el desarrollo de destrezas únicamente lingüísticas". (pág. 186).

---

[15] Traducción libre.
[16] Traducción libre.
[17] Traducción libre.

Entonces, las tareas podrían conllevar a un proyecto, y un proyecto es un conjunto de tareas realizadas. Sin embargo, el proyecto tiende a tener una mayor implicación y esfuerzo personal del estudiante. En el contexto de la presente investigación, la ENSL implementa como herramienta la estrategia didáctica de pedagogía por proyectos, en ese caso, la disciplina didáctica aquí propuesta aunque no sea de enseñanza de lengua portuguesa y si de su didáctica buscará adecuarse al mismo enfoque por proyectos.

Como anteriormente se enunció, al tratar de un curso de LE para niños de primaria, lo ideal según Rojas (2007) es el enfoque de enseñanza basado en temas (*topic-based approach*) que hace énfasis en un tema y los contenidos son construidos en torno al mismo. Sin embargo, sería provechoso que los futuros docentes de PLE para la primaria conocieran los métodos más significativos de enseñanza de LE para fundamentar su práctica docente.

Después de un breve panorama de la historia de la didáctica de las LE el estudiante debe conocer la historia más particular de la enseñanza de PLE. Con este objetivo el siguiente apartado abordará la trayectoria de la enseñanza de PLE.

1.2 DIDÁCTICA DE PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA

En este apartado se presenta la didáctica de PLE, considerando que el principal objetivo de este trabajo es proponer una asignatura didáctica de la misma en el contexto fronterizo Brasil-Colombia. En primer lugar, se abordará brevemente la historia de la didáctica de PLE en Brasil y la creación del examen Celpe-Bras, fundamental en la retroalimentación de la enseñanza de PLE. Luego se explicará, en contexto, la enseñanza de PLE para hispanohablantes y finalmente se hará referencia específica al caso colombiano de la enseñanza de PLE en la Escuela Normal Superior de Leticia Monseñor “Marceliano Eduardo Canyes Santana”, como el centro de esta investigación.

1.2.1 PLE EN BRASIL: UN BREVE PANORAMA DE SU TRAYECTORIA

El autor Gomes de Matos (1997), uno de los lingüistas pioneros en la enseñanza de PLE en Brasil, afirma que el portugués como lengua extranjera empezó a desarrollarse a mediados

de la década de los sesenta, teniendo un mayor crecimiento durante los años setenta donde se constató mayor demanda de cursos de portugués y producción de materiales didácticos en instituciones en el exterior.

Según este autor la enseñanza de los cursos de PLE en Brasil de esa época obligaba a los maestros a utilizar materiales importados, principalmente de los Estados Unidos, como el "*Spoken Brazilian portuguese*" editado por *Foreign Service Institute* de Washington, DC.

> Apenas en la década de los 60 se dará un impulso a la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera. En ese entonces se formó un equipo binacional (norte-americano y brasilero) que se reunió en Austin (Texas) con la finalidad de elaborar el manuscrito para una edición experimental del libro *Modern Portuguese*, proyecto subsidiado por la *Modern Language Association of America*[18] (Gomes de Matos, 1997, pág. 11).

Gomes de Matos quien participó en ese equipo como miembro brasilero experto en Lingüística Aplicada afirma que "este grupo empezó el trabajo con cuestiones fundamentales como: ¿Qué estructuras de frases seleccionar y por qué? ¿Qué muestra del léxico del portugués oral informal incluir y por qué? ¿Qué usos del portugués describir?, entre otras" (pág. 15).

En esa época, la enseñanza de PLE es estimulada por el resultado de la exigencia de una demanda de su oferta en Brasil, así como la misma apertura económica nacional al mercado exterior. Entre las principales razones de este incremento de interés por el idioma se encuentra el hecho de que, con el desarrollo industrial de Brasil, se pasó a tener un mayor número de extranjeros trabajando en empresas multinacionales interesadas en intercambiar, importar y exportar tecnología. Así, hubo un crecimiento continuo de clases de portugués para extranjeros en Brasil, principalmente en los grandes centros urbanos, lo cual estimuló el interés de los profesores y llevó a la proliferación de escuelas privadas que ofrecían cursos.

La segunda razón se refiere al aumento de los intercambios internacionales entre universidades brasileñas y del exterior, aumentando también el número de personas interesadas en estudiar en el país, lo que llevó a universidades nacionales de diferentes

[18] Traducción libre.

partes del mundo a crear cursos regulares de PLE. Junto con estos procesos se dio inicio a la demanda de profesionales involucrados en el área de la enseñanza.

La tercera razón para explicar el incremento del interés por el PLE sería la implantación del MERCOSUR por parte de los gobiernos de Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay, que significó una ampliación y mayor facilidad en las relaciones económicas, comerciales y de intercambio cultural con los países vecinos del sur de América Latina. Tal y como lo explicará Castilho (1999): "La creación del MERCOSUR ha provocado un gran interés por la enseñanza del Portugués y del Español en Latino América. Muchas iniciativas fueron tomadas por las universidades y por las asociaciones científicas, pero sin duda hace falta, por parte de Brasil, una cierta organización"[19] (pág. 35).

A partir de la década de los 90, se puede citar la formación de centros de referencia de PLE, en las universidades federales del país, además de la creación de la Comisión Nacional para la Elaboración del Examen de Portugués para Extranjeros, el Celpe-Bras (*Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*) de la Secretaria de Enseñanza Superior (SESU) del MEC.

En síntesis, se puede decir entonces que la tradición de la enseñanza de PLE, aunque sea reciente, viene afianzándose desde los años ochenta, al expandirse en áreas potencialmente prósperas como la que se refiere al mercado de trabajo y al sector educativo. En el contexto fronterizo, la enseñanza de PLE en la ENSL está en vigor desde 2005 y la escuela actúa como puesto aplicador del examen Celpe-Bras desde 2006. Es importante entonces acercar a los estudiantes del PFC y futuros docentes de PLE al contexto y desarrollo de esta área. A continuación se comentarán los impactos de la creación del examen sobre la enseñanza de PLE.

1.2.2 EXAMEN CELPE-BRAS: UN NUEVO PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA DE PLE

Desde 1993 la Secretaria de Enseñanza Superior (SESu) del Ministério da Educação (MEC), formó "una comisión compuesta por investigadores de las Universidades Federales

[19] Traducción libre.

de Brasilia, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul y la Universidad Estadual de Campinas, además de técnicos de la SESu, con la finalidad de elaborar lo que podría ser considerado como el primer examen nacional de competencia en portugués lengua extranjera de Brasil"[20] (Scaramucci, 2001, pág. 78). El examen tiene com objetivo evaluar el aprendizaje de portugués lengua extranjera de los examinados.

De ese trabajo surgió el examen Celpe-Bras[21] que es el único certificado de competencia en portugués reconocido por el gobierno brasilero. El examen empezó a aplicarse en 1998 y actualmente existen 21 instituciones censadas en Brasil y 45 en el exterior, donde es aplicado dos veces al año (en abril y en octubre) (Ministério da Educação, 2006).

El examen está dividido en dos partes. La primera parte está compuesta por cuatro tareas de producción textual integradas a la comprensión: dos de lectura, una de audio y una de video. A partir de textos diversificados, el candidato debe producir un texto de un género discursivo según las instrucciones. La segunda parte consiste en una entrevista de veinte minutos dividida en cuatro momentos. Los primeros cinco minutos se usan para verificar información personal del candidato, las preguntas se basan en el cuestionario respondido previamente por el candidato durante la inscripción. En los minutos restantes se usan tres elementos provocadores de discusión, en los cuales el entrevistador puede presentar una imagen/foto, o un texto corto para introducir el tema (Ministério da Educação, 2010).

El concepto de lenguaje y la forma de aprender una lengua para el equipo de elaboración del examen Celpe-Bras fue presentado como:

> Un sistema integrado, holístico de comunicación o, en otras palabras, el uso de un código en situaciones reales de comunicación. Ser un usuario competente, de acuerdo con esa visión, consiste en saber usar la lengua en contextos variados, adecuados a las situaciones socioculturales o profesionales y a sus interlocutores (Scaramucci, 2001, pág. 80).

Para seguir esta línea comunicativa, el examen prioriza un tipo de actividad denominada *tarea*. Según (Scaramucci, 2001) la Tarea es:

---

[20] Traducción libre.

[21] Este examen califica la proficiencia en lengua portuguesa variante brasilera. Portugal tiene un examen de lengua portuguesa también, sin embargo ese no tiene puesto aplicador en Colombia. Ya el examen Celpe-Bras tiene 3 puestos aplicadores en Colombia (Bogotá, Medellín y Leticia) sumando 45 puestos en el mundo y 21 en Brasil. El examen hace parte de la política lingüística del gobierno de Brasil.

> Un término utilizado en Lingüística Aplicada para referirse a una actividad de enseñanza o de evaluación diferente de aquella usada en los abordajes tradicionales. Ella tiene un propósito comunicativo y busca especificar, para la lengua, usos que se asemejan o están más próximos de aquellos que tienen en la vida real. Ella permite la presentación de contenidos 'auténticos', es decir, extraídos de periódicos, revistas y libros, no necesariamente elaborados para la enseñanza de las lenguas, y siempre dentro de un contexto mayor de comunicación, para que el candidato pueda ajustar el registro de lengua a las necesidades de la situación. Son ejemplos de tareas: ver a un video y ser capaz de posicionarse en relación con el asunto presentado; escribir una carta solicitando información específica; leer un artículo en una revista y escribir para el editor, posicionándose al respecto; leer una receta médica para saber cómo usar un medicamento [22](pág. 80).

Scaramucci (2001) señala, así mismo, como la ventaja de un examen basado en tareas, su corrección de forma integradora, ya que ésta:

> […] involucra, por lo general, más de una competencia, dando la oportunidad de pensar la forma cómo esas competencias son utilizadas en la vida real, en que siempre aparecen interconectadas. Por presentar situaciones que se asemejan a las situaciones reales de comunicación, tiene una validez aparentemente mayor (presentan de manera clara, lo que se propone evaluar) y es más motivadora, ya que promueve un mayor involucramiento del candidato (pág. 80).

Para Scaramucci (2001), es posible decir que la elaboración del examen Celpe-Bras contribuyó como un efecto retroactivo a la enseñanza de PLE:

> El examen optó por un abordaje comunicativo de la lengua, así que en ese proceso de retroalimentación del examen con la enseñanza de portugués es bien probable que ésta pase a ser comunicativa si el examen oficial también lo es. Esta propuesta de examen estimula cambios más rápidos en el contexto de enseñanza/aprendizaje de PLE. Es innegable que la creación del examen Celpe-Bras haya cambiado la forma en la cual se venía enseñando PLE, en efecto ha intentado salir de una perspectiva tradicional gramaticalizada a una más holística y comunicativa del uso real de la lengua, en la cual se tiene en cuenta la gramática desde el uso. (pág. 89).

Como el examen Celpe-Bras fue creado basado en el enfoque comunicativo, donde el estudiante tiene que producir texto y habla posesionándose sobre temas variados de actualidad, la enseñanza de PLE que estaba antes calcada (y en muchas partes todavía está), en un enfoque estructuralista, tuvo que repensar sus prácticas. Claro está que la enseñanza de una lengua extranjera no se puede resumir en estar apto para hacer un examen de proficiencia, sin embargo, es posible que los estudiantes que dominen estructuras de la

[22] Traducción libre.

lengua, no pasen el examen por no saber actuar con la lengua. Así que la creación del examen hizo que todos los involucrados en la enseñanza-aprendizaje de PLE repensaran su qué hacer.[23]

En el contexto fronterizo, la ENSL como se mencionó anteriormente es un puesto aplicador del examen Celpe-Bras, así que es fundamental que los futuros docentes de PLE en la frontera tengan consciencia de la existencia del Examen así como también puedan instruir a sus estudiantes en caso de que quieran presentarlo. Es posible afirmar entonces que la asignatura didáctica de PLE se hace necesaria para responder también a esta demanda.

Después de presentar la corta historia de la enseñanza de PLE y el proceso de creación del examen de proficiencia, en el siguiente apartado se cuestionará la enseñanza de PLE para hablantes de español, ya que se trata de un público que se ha destacado en la búsqueda por cursos y también hace parte del contexto de la investigación en Colombia.

1.3 DIDÁCTICA DE PLE A HISPANOHABLANTES

> *A grande semelhança da América Latina está na sua unidade linguística, ou seja, no Português e no Espanhol, línguas irmãs mutuamente inteligíveis e base da nossa unidade cultural.*
>
> (Gadotti, 1992)[24]

Como se presentó anteriormente la trayectoria de la enseñanza de PLE es reciente, así como la preocupación por su enseñanza a un público de hispanohablantes. Es importante pensar en la enseñanza específica a ese público ya que se trata de dos lenguas próximas y además porque se trata del público que más se destaca en ese escenario de creciente demanda de clases de PLE.

---

[23] Es necesario aclarar que como el PLE tiene una trayectoria aún muy corta, las lenguas extranjeras con más historia como el inglés y el francés ya estaban pensando la lengua de forma distinta desde un enfoque comunicativo, así que obviamente la mentalidad de enseñar el PLE cambiaría de horizontes en alguna momento, pero en ese caso, el examen aceleró el proceso.

[24] "La gran semejanza de América Latina está en su unidad lingüística, es decir, en el portugués y en el español, lenguas hermanas mutuamente inteligibles y la base de nuestra comunidad" In: Gadotti, M. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

En este apartado se abordará la necesidad de una metodología específica para la enseñanza de PLE a hispanohablantes. Para eso se presentarán los siguientes tópicos: la proximidad entre las dos lenguas, el proceso de enseñanza-aprendizaje de PLE a hispanohablantes y sus fenómenos de interlengua, portuñol, interferencia y fosilización.

1.3.1 LAS PROXIMIDADES ENTRE PORTUGUÉS Y ESPAÑOL

Al reconocer que el español y el portugués son dos lenguas próximas se percibe la necesidad de un tratamiento diferenciado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Las similitudes entre las dos leguas genera una ventaja a los estudiantes hispanohablantes que son considerados falsos principiantes como afirma Ferreira (1997): "no se considera el hispanohablante como un principiante como es el de otras lenguas, sino como un falso principiante, ya que él trae consigo conocimientos y habilidades que son comunes a las dos lenguas"[25] (pág. 143).

Tras la experiencia de 6 años como profesora de portugués en Bogotá, es posible decir que desde la primera clase, el profesor puede comunicarse con sus estudiantes en portugués y existe un alto grado de comprensión por parte de ellos. También es posible hacer la lectura de textos no muy complejos, como por ejemplo, un texto que narra las diferentes maneras de saludar según distintos contextos en Brasil. Palabras como *abraço*, *aperto de mão*, *beijinho*, utilizadas en un texto como este son casi transparentes a un estudiante hispanohablante.

De hecho la transparencia al nivel léxico de la lengua portuguesa para el hispanohablante es significativa ya que las dos lenguas como pertenecientes de la familia románica de la rama ibérica comparten gran número de palabras de origen latino. Almeida Filho (1995) con base en Ulsh establece que "más de 85% del vocabulario portugués tiene cognados[26] en español" (pág. 15). Es importante decir que compartir un léxico en esa escala facilita la comprensión de lectura, sin embargo, se trata de un vocabulario formal, en lo que se refiere al léxico del día a día o expresiones idiomáticas, el estudiante presenta más dificultad de comprensión en un proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de no inmersión.

[25] Traducción libre.
[26] *Cognates* en inglés.

Si por un lado las semejanzas entre las dos lenguas facilitan la comprensión del estudiante hispanohablante, por otro lado hace que éste presente constante interferencia de su lengua materna. Así aparece una *interlengua* comúnmente llamada de *portuñol*. Se entiende por portuñol "la expresión más inmediata del contacto entre las lenguas portuguesa y española" Ferreira (1995) citando a Colin Rodea. Para Faulstich (1997) esa interlengua sucede del "contacto entre fronteras del portugués con el español resultando en un bilingüismo abierto provocando el surgimiento de una variante mixta, denominada portuñol o fronterizo" (pág. 6). Así en ese trabajo se entiende el portuñol como un fenómeno de interlengua que puede tener espacio en las fronteras con Brasil y países de lengua española o en el proceso de enseñanza-aprendizaje del portugués a un hispanohablante.

En síntesis el estudiante hispanohablante al iniciar su curso de PLE tiene contacto con un idioma que muchas veces se presenta transparente, sin embargo, hay momentos de confusión y sombras. Al inicio del curso el estudiante no puede producir en la lengua objeto, no obstante, se arriesga en esa posibilidad de casi hablar cometiendo así constantes interferencias de su lengua materna resbalando en el portuñol.

Lo problemático está cuando esas interferencias o la interlengua no es superada en etapas más avanzadas de la enseñanza y se fosilizan. Ferreira (1997) define fosilización como "el nivel estacionario de la interlengua, en el cual el aprendiz deja de progresar en dirección a la lengua objetivo, y no distingue entre los dos sistemas lingüísticos, el de su lengua materna y el de la nueva lengua."[27] (pág. 144).

En ese escenario muchos investigadores en el tema recomiendan un curso de portugués como lengua extranjera basado en el análisis contrastivo. Grannier (2000) afirma que "en la defensa de un enfoque/metodología diferenciada para los hispanohablantes, el punto más consensual ha sido la necesidad de estimular el aprendiz a tomar consciencia de las diferencias entre portugués y español."[28]

Sobre el análisis contrastivo Ferreira (1995) afirma que "ese análisis puede ser útil, no en el sentido comportamental *behaviorista* de prever todos los errores como consecuencia de la interferencia de la lengua materna, sino con el objetivo de concientizar a los aprendices de

[27] Traducción libre.
[28] Traducción libre.

las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos."[29] Almeida Filho (1995) propone una "focalización atenta, consciente, sobre aspectos proximales engañosos". Grannier (2000) citando a Jensen propone:

> […] una enseñanza explícita de diferencias específicas entre las lenguas para llamar la atención del estudiante y para facilitar el reconocimiento de lo que el deberá o no hacer en portugués, lo que puede ser alcanzado a través de una corrección de errores más consistente y más atenta, el profesor debe tomar una actitud clara y proactiva en contra de los errores de transferencia negativa o interferencia, especialmente en el léxico. El no corregir significaría aceptar el error, pudiendo el estudiante incurrir en el riesgo de fijarlo hasta el estado de fosilización, cuando se hace imposible removerlo[30] (pág. 62).

Para que eso sea posible el profesor debe dominar los dos sistemas lingüísticos anunciados, y no apenas el aspecto formal de la lengua sino el uso que se hace de la misma en determinados contextos, como por ejemplo, es el caso de los pronombres personales que en Colombia son utilizados en situaciones formales o informales, mientras que en Brasil solamente son utilizados en contextos escritos formales. Esto implica en la formación del futuro docente en la ENSL que dominan el español, pero que también tienen que dominar el portugués.

Almeida Filho (1995) propone una metodología no específica sino con especificidades para un curso de PLE para hispanohablantes. Según el autor, el curso no puede ser en progresión lenta o gradual de los contenidos basada en la forma y en las estructuras descritas del portugués. Basado en Krashen el autor afirma que "el enfoque en la forma impide la adquisición de competencia lingüístico-comunicativa" (pág. 17), en ese sentido, el autor propone una progresión de experiencias de contenido y de proceso más ágil que posibiliten experiencias de áreas de uso comunicativo, enseñanza temática o interdisciplinar.

Grannier (2000) elabora una propuesta heterodoxa compuesta por dos etapas, en la primera etapa la autora cree que como herramienta para evitar la fosilización precoz, lo ideal sería posponer la producción oral libre lo que ella denomina como un periodo de silencio. Así Grannier (2000) propone que las actividades de producción oral sean controladas mientras que las actividades relacionadas con la escritura sean incentivadas. De ahí que la autora

[29] Traducción libre.
[30] Traducción libre.

llama su propuesta de heterodoxa ya que se trata de no estimular la producción oral libre en una etapa inicial.

De hecho los estudiantes al comprender la lengua tienden a arriesgarse más en la producción oral, sin embargo como no han adquirido todavía elementos fundamentales de la lengua tienden a producir una mezcla de las dos asumiendo estar hablando portugués. Y una enseñanza de PLE a un hispanohablante basada en las estructuras de la lengua resulta ser desmotivadora y poco productiva, el equilibrio es importante.

Para Grannier (2000) en una actividad de producción escrita el estudiante dispone de más tiempo para pensar lo que puede desarrollar naturalmente un auto monitoreo de sus propios errores. En palabras de la misma: "la corrección lleva, por lo tanto a la autocorrección y estimula el aprendiz a releer su texto antes de considerarlo terminado. Ese procedimiento permite incorporar criterios de corrección los cuales son, a su vez, nada más que el fruto/fuente de la concientización de las semejanzas y diferencias entre el portugués y el español[31]" (pág.73). Mientras que en la primera etapa la autora propone una fase de silencio, en la segunda etapa hay un desarrollo de la fluidez oral que ocurre de manera natural.

Así, el modelo presentado por Grannier (2000) está basado en dos fases: Primero un periodo de relativo silencio en el cual se busca una exposición a la lengua hablada con atención mayor a la percepción auditiva y la comprensión oral, la práctica de la relación grafía/pronunciación, la primacía del escrito en la producción del aprendiz y el foco en la forma. Y después una etapa en la cual se pasa a un desarrollo progresivo de la fluidez oral en portugués (pág. 76).

Ya Júdice (2002) en su texto "*Ensino de português para hispanofalantes tranparências e opacidades*" sugiere también dos fases de enseñanza, donde en la primera fase se saque provecho de las transparencias entre las dos lenguas con una exposición inicial maciza al texto escrito y en la segunda fase se soluciona los problemas de las opacidades. En palabras de la autora:

[31] Traducción libre.

> Una exposición masiva al texto proporciona al aprendiz no solo los elementos para reconocer con seguridad el tejido de la nueva lengua, diferenciándolo de aquel de la lengua de origen, sino también progresivas oportunidades para percibir las dificultades que presenta su aprendizaje. A partir de ahí, el énfasis pasa a ser en la producción oral y escrita, intentando convertir el aprendiz más desenvuelto en el uso de la lengua objetivo[32] (pág. 52).

La preocupación por una metodología específica para la enseñanza de PLE a hispanohablantes ha empezado a finales de los 80 con discusiones plasmadas en artículos de revistas académicas, capítulos de libros y libros. Tras un poco más de 20 años los temas que guiaron la discusión fueron: propuestas metodológicas, interlengua y fosilización, enfoques para la enseñanza de PLE y el examen Celpe-Bras. Actualmente el área de PLE está en constante crecimiento y debate, sin embargo, todavía hay mucho que hacer, como: producción de materiales didácticos, planeación de cursos y formación de profesores y este es el lugar que tiene la didáctica. Todo eso será fundamental para proporcionar al estudiante hispanohablante un curso de PLE acorde con a las necesidades actuales y que no esté apenas enfocado en las des(ventajas) de la proximidad entre las dos lenguas (culturas) sino que también promueva respeto y aceptación de la identidad del otro.

A continuación se presentarán algunos aspectos sobre la enseñanza de PLE en la ENSL para contextualizar aún más el problema de investigación.

1.3.2 LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE PLE

Como fue dicho anteriormente el área de PLE es nueva, sin embargo las universidades brasileras han hecho un gran esfuerzo por adelantar cursos de pregrado y posgrado sobre el tema. En Bogotá, el Instituto de Cultura Brasil-Colombia (IBRACO) brinda una vez al año un curso de formación de profesores. En ese apartado se discutirá brevemente la formación del profesor de PLE.

En IBRACO por ejemplo, hay un número considerable de profesores (alrededor de 30), provenientes de diversas áreas: biológicas, ciencias humanas, exactas, sin embargo, casi todos los profesores con la excepción de 2 son nativos. En un contexto internacional con carencia de profesores formados en el área de lenguas, el nativo tiene espacio aún siendo de

[32] Traducción libre.

otras aéreas, sin embargo estos nativos evidentemente también necesitan formación didáctica y en enseñanza de LE.

Pero ya se discute el concepto de nativo en esos casos, como fue dicho anteriormente, el profesor de PLE a hispanohablantes debe basarse en un análisis contrastivo para una enseñanza más efectiva, así que debe dominar el idioma de sus estudiantes. Por eso, el nativo no necesariamente tiene espacio exclusivo en ese escenario, hoy se busca un profesor con formación en áreas afines y conocimiento de lenguas.

Así se reconoce la necesidad de profesores que produzcan material, investigaciones, artículos, debates que enriquecerían el área. Hay entonces la necesidad de una base teórica en su formación y concientización de su trabajo. El profesor consciente sabe por qué creó su material didáctico de una determinada forma y no de otra, además que tiene conocimiento de lo que para él significa lengua, lenguaje y didáctica.

El profesor, aquí, es visto como el creador de un proceso (conjunto de acciones) de apoyo para que el estudiante pueda aprender. Las acciones del profesor de lengua extranjera están presentadas en: 1. Planeación, 2. Producción y selección de materiales, 3. Construcción de las clases (método) y 4. Evaluación. Almeida Filho (1993).

Toda acción del profesor está orientada por una serie de principios, de presupuestos y creencias que constituyen su enfoque[33] de enseñanza. Aunque él desconozca su enfoque, este existe implícitamente conduciendo su práctica. Para Almeida Filho (1993) cuando los profesores reconocen las dimensiones de sus prácticas, pueden reflexionar sobre lo que realizan, hacer un análisis de cómo enseñar y ganar consciencia de sí mismos.

Lo que se propone en esta investigación es una asignatura didáctica de PLE que proporcione un proceso formador de reflexión. No se trata de decir qué es necesario hacer y cómo hacerlo sino proporcionar los elementos que contribuyan a la formación de un profesor que reflexione sobre su actuación y mejore así su saber pedagógico frente a la enseñanza de PLE.

---

[33] Aquí se entiende el término enfoque como: el conjunto de ideas, creencias y/o presupuestos con los cuales se sustenta cualquiera enseñanza de lenguas.
In:http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm recuperado en abril de 2013.

Como define Almeida Filho (1993) una formación así culminaría en:

> […] la capacidad de pensar crítica y sistemáticamente sobre aspectos de los procesos de aprender y/o enseñar lenguas que permite a los profesores, aprendices y terceros agentes, operar individual o colectivamente, a partir de la observación y vivencia del proceso, describiendo, comprendiendo, analizando, tomando decisiones y actuando de forma a evolucionar en la intención de cambiar su contexto. Capacidad de pensar sistemáticamente sobre la práctica de aprendizaje y enseñanza de leguas y, eventualmente, transformarla[34]. (pág. 18)

Así que la propuesta de asignatura de la presente investigación considerará los aspectos mencionados anteriormente. A continuación se presentará como diseñar un curso, el cual conducirá el diseño de la asignatura didáctica de PLE aquí propuesto.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE CURSOS

Los especialistas en diseño curricular han planteado diferentes modelos para el desarrollo de un curso constituido por una serie de componentes. En el siguiente apartado se desarrollan los principales elementos de este proceso.

2.1 PROCESO DE DESARROLLO DE UN CURSO

Tener claros los procesos de desarrollo del curso es muy útil en el sentido de que facilita la visión amplia de los pasos implicados y permite así racionalizar un plan de acción pedagógica. Según García Santa-Cecilia (2000) el proceso de desarrollo de un curso generalmente está compuesto por "el análisis de necesidades, la definición de objetivos, la selección y gradación de contenidos, así como la selección y gradación de actividades y materiales, y por último, por la determinación de los procedimientos de evaluación que serán implementados en el aula" (pág. 20). La siguiente ilustración, muestra de forma más clara las relaciones que se plantean entre estos pasos necesarios de toda propuesta.

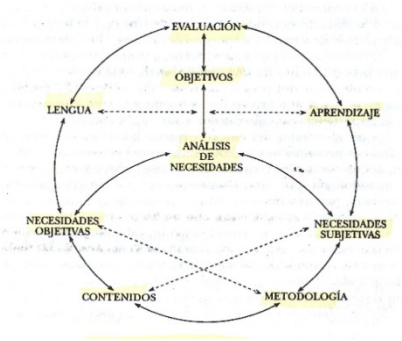


Ilustración 1: Procesos de desarrollo del curso. En: García Santa-Cecilia (2000, pág. 23).

[34] Traducción libre.

Un aspecto a ser considerado antes del diseño de un curso son los factores sociales, educativos y culturales del entorno en el cual se pretende llevar a cabo el curso. En el contexto fronterizo de la presente investigación es fundamental identificar factores como el papel de la lengua en el entorno, las actitudes sociales e individuales con respecto a la lengua y los factores de carácter político y social en los cuales están inmersos los individuos.

Tyler, (1982) propone que el estudio de los propios educandos es la fuente misma de los objetivos educacionales. Para el autor el término "necesidades" es un concepto que "[…] equivaldría a una zona intermedia entre lo que es y lo que debe ser." (pág. 13). En este sentido, es importante antes de diseñar un curso obtener información sobre los estudiantes, pero también de los estudiantes, con el fin de intercambiar opiniones sobre cómo se enseña y cómo se aprende. Las entrevistas, las encuestas, el diálogo y las negociaciones con los estudiantes son algunos instrumentos utilizados para acopiar dicha información.

West (1994), citado por García Santa-Cecilia (2000, pág.33), propone:

1. El análisis de las situaciones metas (lo que necesita saber),
2. El análisis de las deficiencias de los estudiantes o el análisis de la situación presente (lo que necesitan y el nivel de competencias que tienen),
3. El análisis de las estrategias de los estudiantes (estrategias de aprendizaje y expectativas), y por último,
4. El análisis de los medios (o de los recursos disponibles).

El análisis de necesidades se configura en una etapa imprescindible a lo largo de la vida del curso, en la medida en que permite modificar, orientar e incluso ampliar los planteamientos iniciales. Asimismo, los resultados del análisis de necesidades permitirán enfocar adecuadamente los objetivos del programa.

Tras realizar un análisis de necesidades, el próximo paso para el diseño del curso es la definición de los objetivos. Para Tyler (1982) la forma más útil de enunciar los objetivos consiste en:

> Expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta. Si se analizan algunos enunciados de objetivos que parecen claros y orientadores para formular programas de enseñanza, se advertirá que cada uno de ellos comprende en realidad tanto los aspectos de conducta como los de contenido. (pág. 50).

Los objetivos de conducta descritos por Tyler deben incluir una definición de la actividad que se pedirá a los estudiantes que realicen, así como, debe tener presente tanto en qué condiciones será realizada, como el nivel que deben alcanzar con la misma. Nunan (1988) citado por García Santa-Cecilia (2000), afirma, en este sentido, que la actividad que puede ser desarrollada en el aula admite diversos enfoques como:

- *"El enfoque gramatical*: Donde los estudiantes formularán preguntas siguiendo un modelo;
- *El enfoque funcional*: Donde los estudiantes expresan acuerdo o desacuerdo;
- *El enfoque de aprendizaje*: Para el cual los estudiantes controlan y califican su propia actuación en las actividades orales;
- *El enfoque cognitivo:* Que brinda a los estudiantes la oportunidad de extraer información relevante de un texto oral, así como de poner los términos que correspondan en un diagrama;
- *El enfoque cultural*: Estimula a los estudiantes a comparar su actuación en una entrevista como la que se produciría en su propio país; y,
- *El enfoque temático*: Para el cual resulta fundamental brindar a los estudiantes información relevante sobre tópicos relacionados con su vida cotidiana". (pág. 40).

Para Nunan, citado por García Santa-Cecilia (2000), los objetivos no son otra cosa que un modo particular de formular y establecer contenidos y actividades. "Para definir los objetivos de un curso se requiere una visión clara de aquello que se quiere enseñar, así como también el enfoque general del curso a adelantar, y por supuesto, el análisis de necesidades que se configura como una base fundamental a la hora de definir los objetivos" (pág. 41).

El proceso de desarrollo de un curso también abarca la organización del contenido y la selección y gradación de las actividades, materiales y experiencias de aprendizaje. En la

teoría tradicional sobre el diseño de un curso existe una diferenciación clara entre la organización de los contenidos y la respectiva selección y organización de las actividades, experiencias de aprendizaje y materiales. Es común encontrar en la bibliografía de la enseñanza del inglés el término *syllabus* para la organización de los contenidos, el cual podría ser traducido al español por sílabo o programa. En la presente investigación se optará por la palabra programa a la hora de referirse a esta cuestión.

Desarrolladas las anteriores secciones, resta la selección y la organización de los materiales, experiencias y actividades del curso que tienen que ver con la metodología. García Santa-Cecilia (2000) apuesta por una "lógica interna" del programa, razón por la cual estará a favor de que los criterios de selección y organización de los contenidos y las actividades tengan un fundamento en las ideas y planteamientos del responsable del diseño de curso en relación con la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. Citando al autor:

> […] para unos, los contenidos constituyen la columna vertebral, y la metodología está al servicio de la 'lógica interna' de los elementos concretos previamente seleccionados y organizados; para otros, lo relevante es el proceso de aprendizaje, de modo que la 'lógica interna' del programa deriva de la experiencia misma del aprendizaje del alumno y de los procesos naturales de adquisición de la lengua. (pág. 47).

En medio de la dicotomía que ambas posiciones plantean, lo cierto es que es imprescindible que la organización en el diseño de curso y el programa que se proponga sean coherentes con una teoría general de la educación y con las características del entorno social y cultural en el cual se desarrolle la enseñanza. Para entender mejor estas relaciones que buscamos identificar, presentamos algunos tipos de programas a continuación.

2.3 TIPOS DE PROGRAMAS

El programa para Nunan (1991) debe ser entendido como un documento en el cual se indica el contenido que será aprendido en uno o varios cursos. Desde esta perspectiva, es a partir de los objetivos del curso y del resultado del análisis de necesidades, que considerando la metodología, un programa es utilizado para determinar el foco y el contenido de un curso. "Consiste de instrucciones, listas de habilidades que serán enseñadas y practicadas durante el curso, así como, las funciones, los temas u otros aspectos que serán enseñados y el orden

en el cual aparecerán en el curso” (Nunan, 1991, pág. 12). A continuación, se presentan entonces de forma muy breve cinco modelos de programas utilizados en la enseñanza de lenguas, elaborados por García Santa-Cecilia (2000).

Modelo	**Descripción**	**Observaciones**
Gramatical	Es lineal y la selección de los contenidos se basa en los distintos subsistemas (pronunciación, gramática, vocabulario y morfología, rasgos estructurales de la lengua). El uso de la lengua se identifica con el uso de las destrezas.	Este modelo no representa adecuadamente la naturaleza tan compleja de la lengua ya que una misma estructura puede corresponderse con diferentes funciones comunicativas.
Nocional-funcional	Se basa en una visión sociolingüística de los objetivos que se pueden alcanzar mediante la lengua. Así, se presenta la lengua a partir de sus diversas funciones.	Las nociones y funciones son, en definitiva, unidades de análisis de carácter lingüístico.
Natural	En clase se proporcionan experiencias mediante actividades de adquisición distribuidas en estadios que representan las distintas fases de adquisición de la segunda lengua.	El modelo se centra en proveer las condiciones adecuadas para que se produzca la adquisición de la lengua y los aspectos sociales del ambiente de aprendizaje son irrelevantes.

Procesos	Los contenidos, los materiales, la metodología y los procesos de evaluación no están determinados de antemano sino que son negociados entre el profesor y los estudiantes a lo largo del curso.	Este modelo supone una profunda redefinición de los papeles que desempeñan los profesores y los estudiantes.
Tareas	Las tareas de aprendizaje utilizan y recurren a las mismas habilidades que subyacen en la propia comunicación.	Está cada vez más centrado en los medios y en los fines que supone, por lo tanto, un esfuerzo por relacionar el contenido con el modo en que el contenido puede ser practicado.

Tabla 2: Síntesis de los modelos de programas utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. (García Santa-Cecilia, 2000, págs. 64-78).

"La determinación del modelo de programa depende de factores como el papel de la lengua en el entorno, la política lingüística, los medios y recursos disponibles, el tipo de enseñanza (general o de fines específicos), las características de los estudiantes y los fundamentos teóricos y creencias de los profesores" (García Santa-Cecilia, 2000, pág. 78). En ese apartado se presentó el "esquema" de diseño de curso que guiará la construcción de la asignatura didáctica de PLE propuesta aquí.

Claro está que la propuesta desarrollada aquí es una asignatura didáctica y no de lengua portuguesa, sin embargo, se optó por un modelo de tareas. Ya que este se asemeja más al modelo adoptado por la ENSL y las últimas tendencias en la enseñanza de PLE.

En este capítulo de referencial teórico se presentó la didáctica de las lenguas extranjera y del portugués lengua extranjera en un contexto para hispanohablantes, también se discurrió sobre la formación del profesor de portugués lengua extranjera y el diseño de un curso.

Todos elementos fundamentales para la elaboración de la asignatura propuesta en la presente investigación. En el próximo capítulo se presentará el programa de la asignatura didáctica de PLE.

CAPÍTULO 2 – SOLUCIÓN DEL PROBLEMA CIENTÍFICO

En el capítulo anterior se presentaron los temas centrales que aportan a la discusión teórica de esta investigación, sirviendo como prólogo al presente capítulo que tiene como objetivo presentar y analizar los datos recogidos a lo largo de la investigación de campo que sustenta la presente propuesta. En este capítulo se describirán tanto la metodología como los instrumentos utilizados para la realización de la investigación en terreno para, a reglón seguido, presentar los resultados fruto de aplicación de encuestas a los estudiantes, su respectivo análisis, la propuesta de asignatura didáctica de PLE y su pilotaje.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es diseñar una asignatura didáctica de portugués lengua extranjera para el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Leticia. Para lograr este objetivo el presente trabajo optó por una investigación cualitativa mediada por la investigación aplicada y práctica.

Para Seliger & Shohamy (1989) hay tres tipos de investigación en la enseñanza de una segunda lengua. La investigación básica o teórica, la aplicada y la práctica. La primera se propone construir modelos teóricos abstractos que expliquen los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, la segunda aplica los diferentes modelos teóricos que proporciona la investigación teórica a diferentes campos de la educación y la última hace un uso práctico de la investigación teórica y de la aplicada y suele basarse en las premisas que establece la investigación teórica y aplicada y se basa en ellas cuando se aplica a situaciones prácticas de aula.

Seliger & Shohamy (1989, pág.17) afirman que cada tipo de investigación contribuye de cierta forma con la otra y que su relación no es unidireccional.

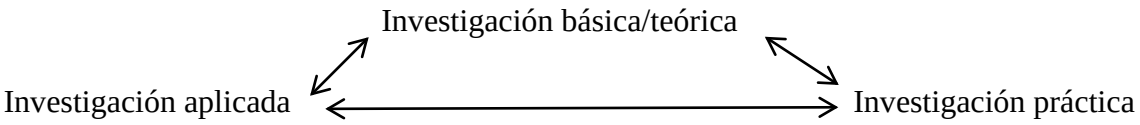


Figura: Tipos de investigación en segunda lengua y sus relaciones[35]

[35] Tomado y traducido de Selinger & Shohamy (1989, pág.17).

En las palabras de los autores:

> Research concerns obtaining knowledge can come from four different sources: belief, authority, a priori hypotheses or theories, and empirical evidence. Scientific research is concerned with discovering knowledge from the last two sources. Research can be divided into three types: basic or theoretical, applied and practical. While each of these types of research may be carried on independently of the others, there is often an interaction between these types, with findings in one category influencing research in the others. Seliger & Shohamy (1989, pág. 20).

En ese sentido, se puede ubicar el presente trabajo en dos tipos de investigación: la aplicada y la práctica. Como aplicada porque busca dar solución al problema referente a la falta de una asignatura didáctica de portugués lengua extranjera en el PFC de la ENSL. Y práctica porque aquí no solamente se aplicaron conceptos de enseñanza de lenguas extranjeras para el diseño de la asignatura sino que también fue realizado un pilotaje de dicha asignatura para probar la utilidad de la misma y considerar su aplicación para el PFC de la ENSL de forma permanente.

A continuación se presentarán los siguientes pasos de la presente investigación:

1. Caracterización de la realidad educacional del PLE en la ENSL y en su PFC;
2. Diseño de la asignatura didáctica del PLE para el PFC de la ENSL;
3. Pilotaje de la asignatura;
4. Reflexiones sobre el pilotaje y ajustes al diseño aplicado.

2.1 CARACTERIZACIÓN DE LA REALIDAD EDUCACIONAL DE PLE EN LA ENSL Y EN SU PFC

La enseñanza del portugués y el español en la frontera está regulada por un memorando de entendimiento que está en vigor desde 2005. Ya fueron realizadas tres reuniones del Comité Tabatinga-Leticia previsto en el instrumento, que permitieron avanzar en el conocimiento mutuo de los sistemas educativos de ambos lados de la frontera. En la última reunión de Comisión de Vecindad e integración, Colombia manifestó el interés por implementar el

proyecto “Escuelas de Frontera”[36] de enseñanza bilingüe, ya en desarrollo entre Brasil y otros países vecinos.

En la Escuela Normal Superior de Leticia hay la enseñanza del portugués en la educación preescolar, básica, media y en el PFC. Sin embargo, la carga horaria del curso en todos los grados es de una clase por semana. Los profesores de la primaria por desconocer el idioma contratan una profesora particular para dictar las clases de portugués, con excepción de una profesora, todos pasan sus clases de portugués a una profesora que tiene dominio del idioma. Ya los grados de la educación básica y media tienen dos profesores dedicados exclusivamente a las clases de portugués.

Con el objetivo de conocer las necesidades y el perfil de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria se aplicó una encuesta. A continuación se presentan los resultados arrojados por las encuestas. Se aplicó una encuesta[37] al total de estudiantes del PFC pertenecientes al primer, segundo, tercer y cuarto semestre (57 estudiantes). Esta encuesta, se divide en cuatro partes con el objetivo de saber sobre todo sus conocimientos del portugués y sus expectativas con la asignatura, a saber:

1. Datos personales.
2. Formación académica.
3. Conocimientos de portugués.
4. Enseñanza y aprendizaje del portugués en la Escuela Normal Superior.

1. Datos personales

Los datos personales de los estudiantes indican que, del total de 57 encuestados, 55 (96,5%) son colombianos y 2 (3,5%) tienen doble nacionalidad, colombo brasilera. La edad de quienes componen el PFC no es muy variada, muchos son muy jóvenes con edades entre 16 y 20 años (71,9%), 15 de ellos tienen entre 21 y 25 años (que representa el 26,35% de la

[36] El Proyecto Escuela Intercultural Bilingüe de Frontera (PEIBF) tiene el objetivo de promover el intercambio entre profesores de los países del Mercosur. El foco es la integración, la quiebra de frontera, además de la ampliación de las oportunidades de aprendizaje de la segunda lengua.
[37] Anexo 3 – Encuesta a los estudiantes del PFC de la ENSL.

muestra) y apenas un estudiante (1,75%) tiene más de 25 años. Los datos de los 57 cuestionarios revelan que 30 (52,6%) estudiantes son del sexo masculino y 27 (47,4%) son del sexo femenino, denotando un relativo balance de género al interior del aula, por la diferencia mínima existente entre los representantes de ambos géneros.

Sobre su pertenencia étnica, la mayoría de los estudiantes, 30 de ellos (52,6%), contestaron que pertenecían a una etnia indígena, frente a 24 (42,1%) que dicen no pertenecer a ninguna etnia y 3 (5,3%) que a voluntad propia no contestaron la pregunta.

Los estudiantes que afirmaron pertenecer a una etnia indígena son en su mayoría Ticunas, 17 estudiantes (56,6%); 5 (16,75%) son de la etnia Uitoto[38]; 3 (10%) son de la etnia Yucuna; 2 (6,66%) son de la etnia Cocama; y apenas 1 (3,33%) es de la etnia Carijona. 2 de las personas encuestadas (6,66%) no contestaron a esta pregunta.

Es posible afirmar que la población objeto de la investigación está sobre todo compuesta por aquellos indígenas que buscan formación pedagógica para enseñar en sus comunidades. Es posible decir también que por ser una zona fronteriza muchos imaginarían estudiantes con doble nacionalidad, lo que en este caso en particular no ocurre. Sobra señalar, en función de lo desarrollado hasta el momento en este trabajo, la importancia de tener presente a su vez las implicaciones lingüísticas del hecho de que la mayoría de estudiantes pertenezcan a comunidades indígenas.

2. Formación académica.

Sobre la formación académica de los estudiantes, 37 (64,9%) estudiantes tuvieron una formación normalista (que asistieron a la Escuela Normal Superior), 18 (31,6%) estudiaron en otras instituciones educativas, y 2 de ellos (3,5%) no contestaron sobre su formación académica.[39]

Los estudiantes que tienen formación en la Escuela Normal Superior han tenido clases de portugués desde su educación primaria, sin embargo, el proyecto de enseñanza de

[38] Gentilicio también encontrado con las siguientes ortografías: huitoto y witoto.
[39] El Programa de Formación Complementaria es abierto para estudiantes de otras intuiciones también. Los estudiantes de la Normal son mayoría en al Programa sin embargo hay estudiantes de otras instituciones que hacen parte del Programa.

portugués en la Escuela Normal está vigente desde 2005, por lo que los estudiantes presentes en esta muestra no alcanzaron a tener enseñanza del portugués desde la primaria. Vale la pena aclarar al mismo tiempo que la intensidad horaria del portugués es de una hora por semana. Los estudiantes provenientes de otras instituciones probablemente no han tenido contacto con la lengua portuguesa en clase, pero sí en su vida cotidiana.

3. Conocimientos del portugués

La mayoría de los estudiantes (22 – 38,6%) aprendieron portugués en la Escuela Normal, 15 estudiantes (26,3%) afirman haber aprendido portugués con familiares, amigos y en la misma frontera, 7 de ellos (12,3%) afirmaron no saber portugués, 4 (7,01%) aprendieron portugués en otras instituciones y 9 estudiantes no contestaron a esta pregunta.

Al preguntar si los estudiantes tienen algún tipo de relación con Brasil, 33 (57,9%) contestaron tener alguna relación con Brasil y 22 (38,6%) dicen no tener ningún tipo de relación. Los estudiantes que contestaron tener relación con Brasil dicen que la naturaleza de su relación es en 22 casos (66,67%) por vía familiar, 2 (6,06%) tienen relación con el portugués por vía de amistad, 1 (3,03%) tiene relación de turismo, 1 (3,03%) relación laboral y 7 (21,21%) de los encuestados no contestaron a esta pregunta.

Sobre sus habilidades en portugués, 5 (8,77%) estudiantes consideran que su capacidad en expresión oral/escrita en portugués es alta, 33 (57,9%) que es media y 19 (33,33%) que es baja. Sobre las habilidades de comprensión oral/escrita 8 de ellos (14,03%) la autoevalúan como alta, 30 (52,63%) como mediana; 18 (31,59%) como baja y sólo 1 (1,75%) estudiante no contestó a esta pregunta.

Como la asignatura aquí propuesta es de didáctica del portugués como lengua extranjera es importante conocer el dominio del idioma en los estudiantes del Programa. Según los resultados de las encuestas los estudiantes en su mayoría tienen contacto con Brasil por lo cual tienen contacto con el idioma portugués además, consideran sus capacidades de expresión oral/escrita y comprensión oral/escrita como mediana. Es posible afirmar que aunque sean estudiantes en constante contacto con el país vecino y la lengua portuguesa, no se sienten completamente seguros con el dominio del idioma.

4. Enseñanza y aprendizaje en la escuela Normal Superior de Leticia.

Sobre los aspectos positivos de aprender el portugués en la frontera 34 (59,65%) de los estudiantes lo reconocen como algo positivo para su relación con Brasil, 12 (21,05%) dicen que esto es positivo en la medida que facilita la posibilidad de obtener trabajo en Brasil, 9 (15,8%) de los estudiantes consideran el idioma importante por estar inmersos en un contexto de frontera y 2 (3,5%) de los estudiantes no contestaron.

Sobre las metodologías más exitosas dentro de las aulas de portugués 30 estudiantes (52,53%) identificaron las metodologías que desarrollan la comprensión y producción escrita, 15 (26,31%) indicaron las metodologías que se centran en el desarrollo de la pronunciación, 6 (10,53%) de los estudiantes afirmaron no tener clases previas de portugués y no pueden hablar de las metodologías.

Sobre la pertinencia de una asignatura de didáctica del portugués 40 (70,17%) de los estudiantes contestó que consideraba necesaria la asignatura porque necesita enseñar a los niños. Apenas 9 (15,8%) de los estudiantes consideró importante aprender portugués por el contexto fronterizo en el cual están inmersos, 7 (12,28%) de ellos consideraron que pueden aumentar sus oportunidades de trabajo y sólo un estudiante (1,75%) no contestó a esta pregunta.

Al preguntar a los estudiantes por la motivación que sienten en enseñar en el contexto de frontera, 35 (61,40%) afirmaron estar motivados porque van a ayudar a las demás personas, 9 (15,8%) afirmaron estar motivados porque los docentes deben estar preparados, 12 (21,05%) de ellos no se sienten motivados por enseñar portugués en la frontera y sólo un estudiante (1,75%) no contestó a esta pregunta.

La pregunta que cierra la encuesta pide sugerencias que puedan ofrecer para mejorar los cursos de portugués de la Escuela Normal. El resultado fue que 23 de los participantes (40,35%) sugirieron aumentar la carga horaria del curso de portugués en la escuela, 4 participantes (7,01%) propusieron profesores nativos para los cursos, 5 de los entrevistados (8,78%) sugirieron que los cursos fueran más lúdicos, y sorprende ver que un número grande de estudiantes, 21 (36,85%), no tiene ninguna sugerencia. Finalmente, 4 (7,01%) estudiantes no contestaron a esta pregunta.

Después de la tabulación de las respuestas es posible trazar algunas generalizaciones sobre el contexto de la presente investigación. En primer lugar se puede evidenciar que la población que compone el curso son colombianos de ambos sexos en un número equilibrado, los cuales tienen entre 16 y 20 años y en su mayoría pertenecen a la etnia indígena Ticuna, con formación normalista, donde aprendieron portugués.

La mayoría de los entrevistados tiene relaciones familiares con el país vecino Brasil y califica sus habilidades de expresión y comprensión oral y escrita como "medias". Quienes componen el Programa creen importante aprender portugués en la frontera para poder relacionarse con Brasil y ahí la necesidad de estar familiarizados con una metodología que haga énfasis en las actividades de comprensión y producción escrita.

Los resultados de la encuesta afirman que es importante tener una asignatura de Didáctica del Portugués en el Programa de Formación Complementaria, sobre todo por su necesidad de enseñar a los niños de la zona. En su mayoría, se sienten motivados por enseñar portugués en la frontera y sugieren que los cursos de portugués de la Escuela Normal Superior tengan una mayor intensidad horaria.

En el siguiente aparte de este documento se presentará entonces el programa propuesto para la asignatura de didáctica de portugués como lengua extranjera para el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Leticia.

2.1 PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

One does not inhabit a country; one inhabits a language.
E. M. Cioran [40]

En la sección anterior se presentó el análisis de la encuesta aplicada a los estudiantes del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior. En este aparte se presentará el resultado esperado de la presente investigación: el diseño y pilotaje de la asignatura didáctica de portugués lengua extranjera para el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Leticia.

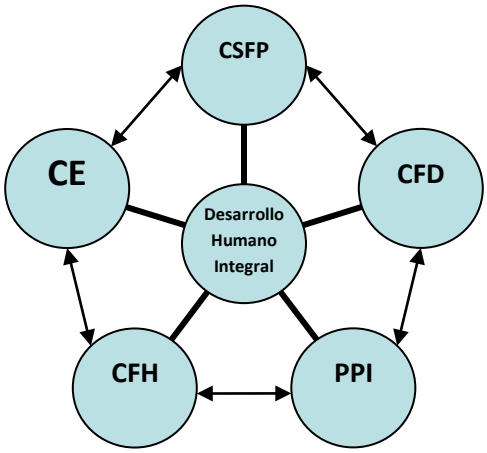
[40] Tomado de http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001924/192416e.pdf consultado el 28 de agosto de 2012.

La propuesta que se presenta a continuación, está dividida en tres etapas:

1. La formulación de la propuesta de la asignatura didáctica del portugués lengua extranjera con: justificación, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía.
2. El pilotaje de la propuesta describiendo por etapas cómo se realizó.
3. Atendiendo los resultados de la experiencia, se formuló el programa final con las recomendaciones generadas a partir de la misma experiencia.

3.2.1. PROPUESTA DE ASIGNATURA DIDÁCTICA DE PLE

En la ENS se asume el currículo como un "conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, evaluaciones y procesos que contribuyen a la formación integral de los estudiantes (ley 115/94)" (PEI de la ENSL, 2012, pág.19). Las características de este currículo en la ENS son: "transversalidad de la pedagogía, articulación del desarrollo cultural, social, político, económico y ecológico de la región amazónica y el país, apertura hacia la educación ambiental y el fortalecimiento del conocimiento por medio de la interdisciplinariedad. El plan de estudios del PFC[41] está basado en 5 ejes centrales" (PEI de la ENSL, 2012, pág. 21). Tal como se ve en el esquema a continuación:



CFSP: Fundamentación Psicopedagógica.

FD: Fundamentación Didáctica

PPI: Práctica Pedagógica Investigativa.

CFH: Fundamentación Humanística.

CE: Conocimiento del Entorno.

Ilustración 2: Esquema del Modelo de Desarrollo Humano Integral (PEI de la ENSL, 2012, pág. 21).

[41] Anexo 2.

A partir del modelo reconocido como una “Pedagogía para el desarrollo humano integral” en el PFC el estudiante recibe fundamentación psicopedagógica y el desarrollo de las competencias necesarias para su desempeño como maestro durante el ejercicio de la práctica pedagógica investigativa.

El PFC tiene como objetivos formar maestros para el nivel preescolar y ciclo de educación básica primaria. El programa está compuesto por 4 semestres y la asignatura propuesta en el presente trabajo se encuadra en el eje de Fundamentación Didáctica, el cual, propone que el estudiante tenga dominio de las didácticas de las disciplinas.

La Escuela Normal Superior implementa como herramienta la estrategia didáctica de pedagogía por proyectos que busca dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes, con el fin de que ellos mismos resuelvan sus problemas e inquietudes, participando en forma activa y creativa en la construcción de sus conocimientos los cuales se desarrollan mediante actividades dentro y fuera de la escuela mencionando: exposiciones, talleres, guías, consultas, salidas y trabajo de campo, puestas en común, producciones escritas y seminarios-talleres.

El campo de fundamentación didáctica tiene por objeto la orientación del maestro en formación para que realice la lectura del contexto sobre situaciones pedagógicas, con el fin de que planifique y desarrolle de manera organizada y metodológica los procesos de enseñanza-aprendizaje pertinente a la educación del individuo con estrecha relación a su formación integral.

A continuación, se presenta el diseño del programa propuesto para la asignatura didáctica de portugués lengua extranjera en el Programa de Formación Complementaria.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR
MARCELIANO EDUARDO CANYES SANTACANA
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

1. Información General de la Asignatura

Asignatura: Didáctica de Portugués Lengua Extranjera
Docente: Luciana Andrade Stanzani
Número de Créditos: 2
Semestre: 2° de 2012
Duración del curso: 16 semanas **Horas**: 48 (3 horas semanales)

2. Justificación

El Memorando de Entendimiento sobre la enseñanza de español y portugués en la región fronteriza firmado entre el Gobierno de la República de Colombia y el Gobierno de la República Federativa de Brasil en 2005, impulsa la promoción de cursos de capacitación docente para futuros profesores de portugués. Este programa está justificado en la falta de capacitación docente en el área, que termina por afectar al futuro maestro en el desarrollo de sus actividades docentes en el contexto fronterizo. El curso de didáctica de portugués lengua extranjera busca reflexionar con los futuros docentes de la Escuela Normal sobre el quehacer docente en la educación primaria en la frontera colombo brasilera. A través del análisis teórico y las necesidades del contexto, se imparten elementos fundamentales para la toma de decisiones y la posterior planeación de sus clases.

3. Objetivo:

1. Hacer uso de los elementos teóricos abordados en la asignatura para elaborar y desarrollar una unidad didáctica de portugués lengua extranjera que responda a las necesidades y características de una población.

3.1 Objetivos específicos:

1. Comprender los elementos básicos, desde las teorías del aprendizaje, que favorecen el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
2. Diseñar una unidad didáctica para la población de la educación básica primaria.

4. Contenidos:

PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	TEMA	COMPETENCIAS / HABILIDADES	EVALUACIÓN/ ACTIVIDADES
1. ¿Cuáles son las implicaciones de ser maestro de portugués en el contexto fronterizo?	**1.** Contextualización: • El entorno fronterizo. • El acceso a Brasil. • Un contexto que puede ser de "inmersión".	El estudiante reflexionará sobre su rol de docente en la primaria. Considerará su entorno para la práctica docente.	Participación y pertinencia de los aportes en las discusiones. Elaboración de un ensayo en el cual desarrolle las implicaciones en relación con su futuro como maestro en la frontera.
1. ¿Cuál es la historia de la didáctica del portugués lengua extranjera? **2. ¿Cuáles son las metodologías y enfoques más significativos para la enseñanza del portugués como lengua extranjera?**	2. Didáctica de Portugués Lengua Extranjera (PLE): • La historia de la didáctica del portugués como lengua extranjera. • Elementos de didáctica de la lengua extranjera. • La actualidad: El enfoque comunicativo y la enseñanza basada en tareas.	El estudiante conocerá la trayectoria de la enseñanza del portugués como lengua extranjera y reflexionará sobre el enfoque comunicativo y la práctica docente.	Elaboración de presentaciones en grupo en las cuales el estudiante hace una exposición con conceptos como método y enfoque, además de reflexionar sobre cuál sería la mejor opción metodológica para su contexto fronterizo.

1. ¿Cómo aprende un niño una lengua extranjera? **2. ¿Cuáles son las estrategias didácticas para trabajar con los niños?**	**3.** Infancia y aprendizaje del Portugués Lengua Extranjera: • ¿Cómo aprenden los niños? • ¿Cómo trabajar con los niños? • Los recursos didácticos para niños.	El estudiante reconocerá las formas en que los niños aprenden una lengua extranjera. Opinará sobre las diferentes formas de aprender. Y reflexionará sobre los recursos didácticos como canciones, videos, textos como herramientas para la enseñanza de la lengua portuguesa para niños.	Mediante debates se prepararán diferentes actividades con estrategias didácticas para enseñar portugués para niños.
1. ¿Cómo elaborar una unidad didáctica? **2. ¿Qué elementos hacen parte de una unidad didáctica?** **3. ¿Cómo evaluar una unidad didáctica?**	**4.** Diseño de una unidad didáctica • Elementos de una unidad didáctica. • Criterios para preparar una unidad didáctica. • Criterios para diseñar un instrumento de evaluación. • Pertinencia del contexto en la elaboración de una unidad didáctica.	El estudiante elaborará una unidad didáctica específica para el contexto fronterizo.	Como evaluación final de la asignatura cada estudiante deberá elaborar una unidad didáctica de portugués como lengua extranjera para la primaria en el contexto fronterizo. El conjunto de todas las unidades didácticas serán socializadas y discutidas.

5. Metodología

La metodología utilizada es basada en tareas ya que esta parte de una propuesta de educación volcada para la formación de competencias, que pretende que el aprendizaje no se vuelva pasivo, verbal o teórico, sino que haya la participación de los estudiantes. Para ello se realizarán talleres, debates sobre lecturas de documentos auténticos, trabajos en grupo. En cada tema se desarrollarán tareas, las cuáles culminarán en la tarea final de elaboración de una unidad didáctica.

6. Evaluación

Serán realizadas diferentes tipos de actividades: exposiciones, evaluaciones escritas, sustentaciones orales, controles de lectura, y la elaboración de una unidad didáctica.

7. Bibliografía Básica

Almeida Filho, José Carlos Paes (2011). “Ensino-aprendizagem de português como LE e L2: fundamentos de abordagem e formação”. In: Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e outras línguas. Campinas: Pontes Editores.

Delgado de Valencia, Sonia (1998). *Un acercamiento a la didáctica de las lenguas extranjeras para niños. "Para que cante la voz".* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Johnson, K. (2088). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: un introducción.* México: Fondo de Cultura Económica. (Páginas 251-306).

Hearn, Isabella & Garcés R, Antonio (2003). *Didáctica del inglés para Primaria*. Madrid: Pearson Educación. (Páginas 81 y capítulo 4).

Scrivener, Jim (2010). *Learning Teaching: a guidebook for English language teachers.* Oxford Macmillan (Página 63).

Bibliografía complementar sugerida:

Almeida Filho, J. C. (2007). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* Campinas, Brasil: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos Paes. (2009). *O professor de língua estrangeira em formação.* Campinas, Brasil: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos Paes. (2011). *Português para estrangeiros interface com o espanhol.* Campinas, Brasil: Pontes.

Costa, D. N. (1987). *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau?* São Paulo, Brasil: E.P.U

Guido, M. R., & Lopez, A. M. (1992). *Didáctica de la lengua para la escuela primaria: Fundamentos y actividades.* Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

3.2.2. PILOTAJE DE LA ASIGNATURA DIDÁCTICA DE PLE

La propuesta de asignatura de didáctica de PLE fue recibida por la Escuela Normal Superior la cual autorizó un pilotaje en el primer semestre de 2012. El curso fue programado para 48 horas distribuidas en 16 semanas de clase en el primer semestre del Programa de Formación Complementaria con un total 30 de estudiantes. A continuación se relata el pilotaje de cada una de las cuatro unidades temáticas del curso.

Unidad Temática 1: Contextualización

Esta primera unidad tiene como objetivo discutir las implicaciones de ser maestro de portugués de la primaria en el contexto fronterizo. La importancia de discutirse la contextualización es exactamente la ubicación de los estudiantes, que se encuentran en una zona de contacto con el país del idioma extranjero a ser enseñando.

Para eso se elaboró la pregunta problematizadora: ¿Cuáles son las implicaciones de ser maestro de portugués en el contexto fronterizo? Para contestar a esta pregunta, la unidad fue desarrollada en un total de 8 horas de clase a través de 3 actividades:

1ª Actividad: Lluvia de ideas

El objetivo de la activad fue introducir el tema a través de una lluvia de ideas cuya característica principal fue explorar todas las sugerencias posibles sobre el tema. Para la actividad, se organizaron seis grupos de cinco estudiantes cada uno. Para cada grupo fue dada una pregunta para su posterior discusión. Las seis preguntas fueron:

1. ¿Qué es ser maestro en la primaria?
2. ¿Qué es ser maestro en la frontera?
3. ¿Cuál es la importancia de estudiar portugués en la frontera?
4. ¿Estudiar portugués da acceso a Brasil?
5. ¿La frontera puede ser considerada un contexto de inmersión?
6. ¿Cuál es la importancia de pensar el contexto en la enseñanza de lenguas?

Tras la discusión en grupo de las preguntas dadas, se abrió la discusión para toda la clase. Cada grupo leía su pregunta y hacía un breve recuento de las conclusiones a las que habían

llegado. Después de las discusiones en grupos pequeños y entre todos los estudiantes, fue posible constatar algunos hechos interesantes.

En estas discusiones fue posible notar que la mayoría de los estudiantes del curso no ven la frontera como un contexto de inmersión. Sobre todo porque la imagen de los hablantes de la frontera no es la de un portugués "puro" o un poco más "confiable". Se destaca la creencia de que el portugués hablado en la ciudad fronteriza de Tabatinga no es el más adecuado ya que se encuentra en una zona de contacto con el español y otras lenguas indígenas, siendo el portugués de las ciudades más lejanas como Manaos, Río de Janeiro o San Pablo, según ellos, una variación más adecuada de la lengua.

Sin embargo, todos los estudiantes se mostraron conscientes que en su contexto es muy importante aprender el portugués. Además, que es posible aprovechar esta proximidad para la utilización y adquisición de materiales auténticos como los periódicos, las revistas, los programas de televisión, el contacto con los hablantes nativos y la cultura brasilera.

2ª Actividad: Reconocimiento del contexto

El objetivo de la actividad fue acercar el estudiante al contexto de la frontera y a la lengua que van a enseñar en primaria. La actividad fue realizada en forma de investigación y en pequeños grupos de cuatro estudiantes. La idea era reconocer el contexto de la escuela y su población, así que cada grupo se repartió a preguntar a un curso de la primaria. Ellos deberían ir a la sede de la Primaria de la Escuela Normal e investigar cuantos estudiantes:

1. Hablaban el portugués como segunda lengua (en sus casas, con sus familiares, etc.)
2. Vivían en Brasil. (en la ciudad fronteriza de Tabatinga)
3. Eran hijos de brasileros.
4. Estudiaban en Brasil y en Colombia al mismo tiempo.

Después de la "salida de campo" cada grupo expuso sus informaciones y sus conclusiones sobre las implicaciones de la enseñanza de portugués en ese entorno específico. Fue interesante notar que, según los grupos, no muchos estudiantes de la Primaria hablan el portugués como segunda lengua, algunos tienen papás brasileros y hablan el portugués en la

casa y un número bien reducido de estudiantes viven en Brasil y estudian en los dos países en jornada completa.

Así, se concluye que el dominio del idioma es vital, ya que el futuro maestro puede darse con estudiantes que ya tienen conocimientos de la lengua. Otro aspecto importante es que si algunos estudiantes parten de lazos familiares con Brasil, la enseñanza por ejemplo de un vocabulario referente a la familia no puede ser tan "obvio" ya que ese estudiante ya reconoce, por ejemplo, las palabras mamá o papá en portugués. Ahí se concluyó que hay que ir más allá de enseñar el vocabulario de familia, haciendo por ejemplo comparaciones entre las familias brasileras y colombianas.

Según esta actividad, es posible afirmar que los maestros deben estar preparados para enseñar y preparar un material didáctico adecuado a este contexto que no parece ser de aprendices principiantes o desconocedores totalmente de la lengua portuguesa.

3ª Actividad: Elaboración de un ensayo

Tras las discusiones propuestas en la primera actividad y el acercamiento al contexto realizado en la segunda, aquí, se propuso al estudiante la elaboración de un ensayo que contestara a la siguiente pregunta: "¿Cuáles son las implicaciones de ser maestro de portugués en el contexto fronterizo?" Los ensayos tenían un mínimo de una página y un máximo de tres y fueron escritos en español ya que los estudiantes justificaron su poco dominio del portugués, un factor de dificultad para expresar sus ideas.

En los ensayos se notó la preocupación de los estudiantes por enseñar el portugués en la primaria y por su dominio de la lengua portuguesa. En muchos ensayos se encontraron afirmaciones en relación con la continua formación del profesor, la necesidad de dominar el portugués para enseñarlo y la responsabilidad de ser buenos profesores para los niños.

Así que en esta unidad temática fue evaluada la participación del estudiante en las discusiones en grupo y en clase, la participación en la tarea de búsqueda de información realizada en grupo y su posterior exposición en clase y la redacción del ensayo. Aquí, es importante mencionar la relación de los estudiantes del PFC con el portugués. Las instrucciones y preguntas para la realización de las actividades fueron dadas en portugués

por la profesora, sin embargo, las discusiones y respuestas fueron hechas en español por la mayoría de los estudiantes, los cuales afirmaban no tener dominio del idioma. Aunque cuando se exigía había intentos de expresarse en portugués, lo que se notó fue una inseguridad y desinterés en hablar portugués, muchas veces derivada de su no conocimiento de la lengua. Fue posible percibir sobre todo dudas de pronunciación y gramática avanzada.

Otro aspecto interesante fue que en medio a las discusiones, los estudiantes afirmaron que los peruanos del mismo contexto fronterizo aprendían más rápido el portugués, hecho que según ellos mismos les facilitaba trabajar en Brasil[42] y que así eran más arriesgados y no tenían problema en "dejar" de ser peruanos.

Esta afirmación puede explicar un poco, el hecho de que los estudiantes aunque vivan en un contexto fronterizo no dominen o no se interesen por dominar el idioma portugués, ya que no quieren "perder" su identidad de colombianos y pasar a ser vistos como los otros desde el otro lado de la frontera. También, no se habían concientizado de la importancia de dominar el portugués para su futuro profesional como docentes en la frontera. Este aspecto dificultó un poco las otras actividades previstas en la asignatura como el diseño de la unidad didáctica[43].

Después de contextualizar al estudiante en su ejercicio de futuro profesor de portugués como lengua extranjera en la frontera, la segunda unidad temática abordó más específicamente la didáctica de portugués lengua extranjera.

Unidad Temática 2: Didáctica del PLE

En la presente unidad temática el objetivo fue introducir al estudiante en la didáctica de portugués lengua extranjera, a través de su historia, sus metodologías y enfoques más significativos. Para eso fueron realizadas dos actividades en un total de 10 horas de clase.

1ªActividad: Introducción a la historia de PLE

[42] De hecho es muy frecuente ver trabajadores peruanos en Tabatinga, como vendedores, cajeros de supermercado, meseros, etc.
[43] Esta discusión será ampliada en las reflexiones sobre el pilotaje de la asignatura didáctica.

En esta primera actividad, se realizó una presentación magistral sobre la historia de PLE[44]. La actividad se justifica porque la enseñanza de PLE tiene una trayectoria aún muy corta que empieza en los años 60. Es importante mostrar al estudiante, el camino ya recorrido por PLE y lo que todavía está por hacer.

Para una reflexión un poco más profunda sobre el papel del profesor de lengua extranjera se pidió que los estudiantes leyeran al texto "*Ensino-aprendizagem de português como LE e L2: fundamentos de abordagem e formação*" del profesor José Carlos Paes de Almeida Filho. Este texto fue seleccionado porque trata de las dimensiones prácticas de ser un profesor de PLE además de ser de autoría de un reconocido investigador brasileño que durante años se ha dedicado a las discusiones sobre la enseñanza de PLE y la formación docente.

Tras la lectura del texto se hicieron preguntas para la discusión del mismo:

1. ¿Cuáles son los aspectos importantes, presentados por el autor, sobre la formación del profesor de lengua extranjera?
2. ¿Cuál es el papel de la teoría en la formación del profesor de lengua extranjera?
3. ¿Cuáles son las competencias que un profesor de lengua extranjera debe desarrollar?
4. ¿Cuál es el papel de la reflexión en la actividad docente?

Después de la lectura y la discusión mediada por las preguntas enunciadas anteriormente se llegó a la siguiente conclusión: es importante que el profesor de lengua extranjera tenga conocimiento teórico sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas y que en los cursos de formación docente no haya solamente una especie de "entrenamiento" de cómo dictar sus clases sino que ese sea un proceso reflexivo en el cual el propio docente tenga prácticas investigativas sobre su ejercicio profesional.

En esta primer actividad hicimos un acercamiento del estudiante sobre la trayectoria de PLE y enunciamos aspectos importantes de su proceso de formación docente a seguir se hace necesario un acercamiento a la teoría sobre las metodologías y enfoques para la enseñanza de PLE.

[44] Material escrito por la autora de la tesis en el capítulo de referencial teórico.

2ª Actividad: Metodologías y enfoques para la enseñanza de PLE

El objetivo de esta actividad fue dar a conocer a los estudiantes las diferentes metodologías y enfoques de enseñanza de PLE. Para esto, se formaron grupos de cinco estudiantes y cada grupo recibió una fotocopia en la cual tenían, una definición muy breve de metodologías o enfoques de enseñanza de la lengua extranjera[45].

Después del análisis de los textos, los estudiantes en sus respectivos grupos deberían contestar a las siguientes preguntas:

1. ¿Con cuáles métodos identifican su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de PLE?
2. ¿Con cuál(es) método(s) creen que podrían enseñar a los niños de primaria?
3. ¿Cómo podrían aprender los niños una lengua extranjera?
4. ¿Qué tipos de actividades son adecuadas para la enseñanza de PLE a niños?

En esa actividad los estudiantes afirmaron que su proceso de enseñanza-aprendizaje de PLE fue enfocado en el método de gramática-traducción. Sin embargo, las sugerencias son que con los niños se puede trabajar de forma lúdica, a través de actividades de juegos, canciones, trabalenguas, cuentos, ejercicios de buscar las diferencias, representar situaciones, con un enfoque comunicativo. Aquí se dedujo que el modelo de enseñanza más adecuado a trabajarse con los niños de primaria, era el basado en tópicos. Ya que los profesores podrían con los niños elegir tópicos de interés para un aprendizaje más significativo del portugués.

En la siguiente unidad temática se discutieron más a fondo aspectos de la enseñanza-aprendizaje de portugués lengua extranjera para niños de primaria.

Unidad Temática 3: Infancia y aprendizaje del PLE

Retomando lo introducido en la anterior unidad, aquí se hizo énfasis en la enseñanza de PLE a niños. Para desarrollar esta unidad, se realizaron dos actividades en un total de 15 horas.

[45] Resumen hecho a partir del escrito de la autora en el capítulo de referencial teórico.

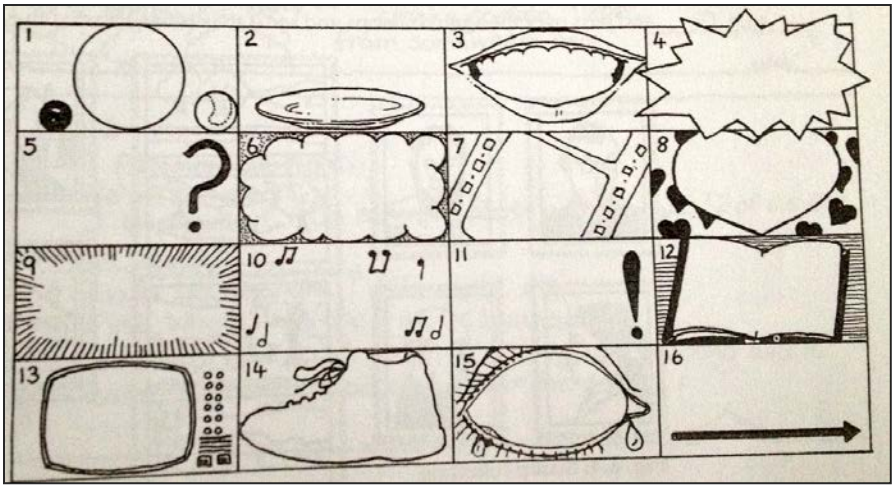
1ªActividad: Actividades lúdicas y enseñanza de PLE

Con el objetivo de demostrar a los estudiantes diferentes tipos de ejercicios para enseñar el PLE, en esta primera parte se realizaron 4 actividades en las cuales los futuros maestros eran en ese momento estudiantes de PLE. Claro está que se trata de actividades de lengua, sin embargo tienen el propósito de presentar la didáctica de las actividades a través de las mismas. A continuación se describirán las actividades realizadas:

1. **Actividad comunicativa de comparación**[46]

Esta actividad era compuesta por dos etapas, en la primera los estudiantes recibieron la figura abajo y tuvieron que completar según instrucciones del profesor, por ejemplo, en la casilla de número 1 escriba el nombre de su deporte favorito, ponga el nombre de su plato favorito en la de número 2, escriba su sueño en la casilla 6, en la 8 escriba el nombre de una persona que amas, y así hasta que tienen todas las casillas.

Hecho esto, la segunda etapa de la actividad era formar parejas para comparar las respuestas.



2. **Actividad de vocabulario "de espalda al tablero"**

Aquí se divide la clase en 4 grupos grandes, un miembro del grupo debe ir adelante y pararse dando la espalda al tablero. El profesor escribe en el tablero una palabra y sus compañeros de grupo tienen que dar pistas para que la persona que este adelante pueda

[46] Actividad encontrada en el libro: *"Learning Teaching: a guidebook for English language teachers"* escrito por Jim Scrivener en la página 63.

adivinar la palabra escrita. En esa actividad las palabras pueden ser de un vocabulario específico recién estudiado o palabras importantes que ya se han aprendido a lo largo del curso. En ese caso las palabras que fueron utilizadas eran: estudiante, didáctica, método, metodología, aula, profesor, niño, ya que fueron palabras que se han utilizado muy a menudo a lo largo de las clases de la asignatura.

3. Actividad de audio con la canción "Cotidiano"

En esta actividad se trabaja con la canción "Cotidiano" de Chico Buarque[47]. En primer lugar los estudiantes escucharon la canción y después intentaron decir sobre qué trata la letra. Se hicieron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significa "*boca de hortelã*"?
2. ¿De quién es la rutina que narra la canción?
3. ¿A cuál estrato social pertenece la persona de esta rutina? ¿Por qué?
4. ¿Qué significa "*boca de café*"?
5. ¿El personaje está feliz con su rutina? ¿Hay algo que lo molesta?
6. ¿Qué entiende usted por *afastar*?
7. ¿Qué entiende usted por "*boca de feijão*"
8. ¿Cuál es el papel de la mujer en la vida de este personaje?
9. ¿Por qué la mujer lo besa con "*boca de pavor*"? ¿Cuál es su miedo?
10. ¿Cómo es su rutina? Escriba en un párrafo un día típico de su rutina.

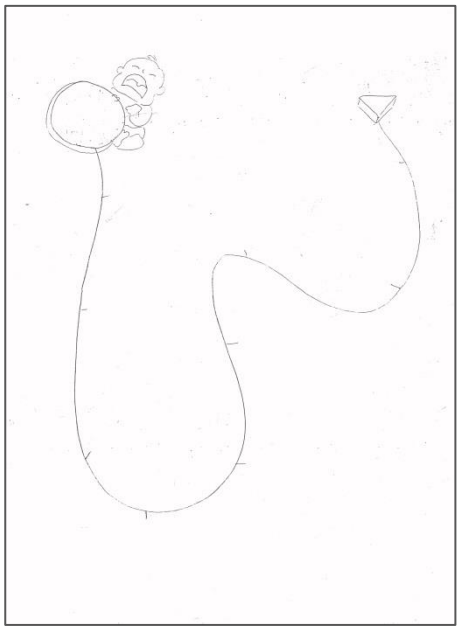
Cotidiano (Chico Buarque)

Todo dia ela faz tudo sempre igual.
Me sacode às seis horas da manhã.
Me sorri um sorriso pontual.
E me beija com a boca de hortelã.
Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar.
E essas coisas que diz toda mulher.
Diz que está me esperando pr'o jantar.
E me beija com a boca de café.
Todo dia eu só penso em poder parar.
Meio-dia eu só penso em dizer não.
Depois penso na vida pra levar.
E me calo com a boca de feijão.
Seis da tarde, como era de se esperar.
Ela pega e me espera no portão.
Diz que está muito louca pra beijar.
E me beija com a boca de paixão.
Toda noite ela diz pr'eu não me afastar.
Meia-noite ela jura eterno amor.
E me aperta pr'eu quase sufocar.
E me morde com a boca de pavor.

[47] Disponible aquí: http://letras.mus.br/chico-buarque/82001/ recuperado en abril de 2013.

4. **Actividad gramatical "línea de la vida" (uso de los verbos en pasado)**

Esta actividad se realizó en dos etapas, en primer lugar los estudiantes completan una fotocopia con su "línea de la vida" que son los hechos más importantes que pasaron en su vida desde el día que nacieron hasta hoy, como por ejemplo, "cuando tenía 5 años me regalaron un perro que se llamaba Simón". Los estudiantes deben escribir mínimo 6 hechos y máximo 10, pero entre ellos debe escribir una mentira. Una mentira que no sea tan obvia como "fue presidente de Colombia" o que no sea tan difícil de adivinar como "yo nací en el año de 1991 y no en 1992".



Después de que todos los estudiantes escriban sus respectivas "líneas de la vida" se hacen duplas que intercambian las hojas con el objetivo de descubrir la mentira del compañero a través de preguntas como: "¿su perro que se llamaba Simón era de cuál raza?" Las preguntas serán en su gran mayoría realizadas en tiempo verbal pasado y así los estudiantes podrán tener la oportunidad de comunicarse casi exclusivamente en el tiempo verbal aprendido.

El objetivo de hacer con los estudiantes del PFC esas 4 actividades fue dar ejemplos de actividades enfocadas en interpretación, gramática, producción oral y escrita para trabajar la didáctica a través del propio ejercicio didáctico. En la siguiente actividad los mismos estudiantes tuvieron que elaborar actividades lúdicas para la enseñanza de PLE a los estudiantes de primaria.

2ª Actividad: elaboración de actividades de PLE para la primaria

En esa sesión los estudiantes en pequeños grupos elaboraron actividades para enseñar PLE para los estudiantes de primaria como guía de la actividad se utilizó un documento llamado "seção de trabalho" (sesión de trabajo)[48] tomado del libro "*Didáctica del Inglés*" de los autores Izabella Hearn y Antonio Garcés Rodríguez. En esta actividad los estudiantes

[48] Anexo 4 - Seção de trabalho.

describieron el objetivo de la actividad que propusieron así como el vocabulario pertinente, ítems de pronunciación, materiales utilizados para la actividad y el tiempo utilizado. Después de la elaboración de las actividades cada grupo expuso a los compañeros de clase.

Sobre las dinámicas adecuadas para trabajar con los niños, bien como las etapas de aprendizaje del niño, las actividades fueron creativas sin embargo, con la falta de dominio y práctica de enseñanza de la lengua portuguesa los estudiantes tuvieron dificultades en elegir los temas sobretodo gramaticales y de pronunciación. Salieron muchas actividades lúdicas[49] pero no necesariamente para enseñar el PLE. Muchos eligieron canciones en español por falta de conocimiento de las mismas en portugués y optaron por la traducción que no siempre fue un ejercicio provechoso.

Como se puede ver en el ejemplo de actividad[50] las estudiantes tienen como objetivo que el niño y la niña de primaria conozcan las partes del cuerpo humano a través de figuras geométricas. La actividad es lúdica y creativa, sin embargo el niño sólo va a decir cabeça (cabeza), joelho (rodilla) y pés (pies) en portugués, palabras incluso un poco transparentes con el español. La planeación de clase en lo que concierne a un público de primaria está bien teniendo en cuenta el tema y la actividad en sí, no obstante no se evidencia que sea una clase de lengua portuguesa.

En conclusión los estudiantes dominaban la práctica pedagógica con los niños pero sin el dominio del idioma las actividades fueron elaboradas con muchas dificultades y perdieron un poco su objetivo lingüístico.

Unidad Temática 4: Diseño de una unidad didáctica

Dando continuidad a la unidad anterior en la presente el objetivo fue construir unidades didácticas para el futuro ejercicio de los docentes de la primaria. Para llevar a cabo este objetivo, la unidad fue desarrollada en 15 horas divididas en 3 actividades a saber:

1ªActividad: Contenidos de los cursos de PLE en la primaria

[49] Anexo 5 - Ejemplos de actividades de los estudiantes.
[50] Anexo 5 - Ejemplos de actividades de los estudiantes.

En esta actividad el objetivo era discutir cuáles son los contenidos que deberían hacer parte de los cursos de PLE en la primaria. Se tratando de la ENSL el currículo del curso de portugués ya se encuentra estructurado para toda la primaria. Así que en esta ocasión lo que se realizó fue un análisis de los contenidos de los cursos de portugués de la primaria de la ENSL con el objetivo de dar a conocer a los futuros maestros los contenidos que tendrán que trabajar en su ejercicio como profesores de la primaria de dicha institución.

También en ese momento se discutió el uso de un libro de texto. En el mercado no existe un material específico para la enseñanza de PLE para niños de primaria, sin embargo sí didácticos de portugués como lengua materna.

La Secretaria muy gentilmente cedió una cantidad generosa de libros (30 en total) de portugués para la enseñanza en las escuelas públicas de la primaria en Brasil. Los libros fueron útiles para que los estudiantes pudieran consultar cómo se trabajaban temas gramaticales en la primaria, sin embargo se hicieron conscientes de que un libro destinado a la enseñanza de la lengua materna no sería el más apropiado para la enseñanza de la lengua extranjera salvo algunas adaptaciones que podrían ser hechas; lo mejor era la construcción de un material enfocado en la población perteneciente a la frontera.

2ª Actividad: ¿Cómo diseñar una unidad didáctica?

Después de conocer los temas a ser trabajados en la primaria, se discutieron los elementos de la construcción de una unidad didáctica, se decidió en ese momento utilizar como guía el texto de la profesora Sonia Delgado de Valencia titulado “Un acercamiento a la didáctica de las lenguas extranjeras para niños”. Más específicamente el capítulo: “Selección y elaboración de materiales para la enseñanza del idioma extranjero en la escuela primaria”.

La autora sugiere una enseñanza basada en tópicos, y a partir de ellos se despliegan las actividades, las exigencias cognitivas, los recursos, las exigencias del lenguaje y los productos. La elección de un modelo así se justifica por el uso de la lengua a través de temas de interés de los niños, además que la ENS tiene como estrategia didáctica la pedagogía por proyectos y los productos de cada unidad didáctica pueden ser vistos como un mini proyecto a través de cada tema.

La autora da como ejemplo una enseñanza basada en el tópico “bicicleta”[51], de este tema se despliegan actividades que utilizan un vocabulario pertinente, estructuras del lenguaje: como la utilización de verbos al decir para qué sirve una cicla; funciones del lenguaje: al describir una cicla; escucha: cuando los niños deben escuchar a la descripción de una cicla y después tienen que dibujarla tal cual la descripción hecha; habla: con niños haciendo una encuesta en el salón para saber quién tiene cicla o quién la utiliza; lectura: cuando leen descripciones de ciclas y escritura: al hacer por ejemplo un afiche sobre las reglas de seguridad al montar en cicla.

Es muy interesante lo que la autora propone ya que no se piensa aquí enseñar la lengua a través de las estructuras gramaticales sino enseñarla a través de un tópico de interés de los estudiantes en el cual se despliegan innumerables actividades pertinentes al uso de las estructuras de la lengua. Además, la enseñanza no se queda en el vacío de estructuras de las lenguas sino en un espacio de enseñanza significativa en el cual el niño aprende mucho más que estructuras que necesitarían memorización, pueden decir que en la clase de portugués aprendieron a cómo hacer una encuesta en portugués con sus compañeros de clase.

Después de discutir el punto de partida para la elaboración de una unidad didáctica se discutió también cómo evaluarla, lo cual según los estudiantes es algo necesario, no obstante, si la didáctica fue basada en actividades lúdicas la evaluación no puede ser un examen rígido, sino algo parecido a las clases. Como por ejemplo, un dibujo que los niños deben pintar con los colores que están descritos en las instrucciones, como, el dibujo de un pájaro en el cual las instrucciones dicen pinte su ala de rojo, el pico de verde y así sucesivamente.

En la actividad siguiente los estudiantes elaboraron sus propias unidades didácticas para la enseñanza de PLE en la primaria.

3ª Actividad: Diseño de unidades didácticas

[51] Anexo 6 – Ejemplo de unidad basada en el tema bicicleta.

Tomando en consideración la actividad anterior, los estudiantes se dividieron en pequeños grupos y eligieron un tópico del interés de los niños de primaria y relacionándolo con los contenidos del curso de PLE elaboraron una unidad didáctica[52].

Posterior a las discusiones en grupos y la elaboración de las unidades los estudiantes hicieron cortas presentaciones de las mismas. En las unidades didácticas presentadas se evidenció la dificultad en la elaboración de actividades de estructuras del lenguaje, también los estudiantes estuvieron muy apegados a los ejemplos de los libros didácticos antes mencionados así como en los ejemplos de las actividades referentes a la bicicleta.

Sobre la elección de los tópicos fueron muy creativos además eligieron temas del contexto como la naturaleza, el árbol, el río, sin embargo las actividades destinadas a la enseñanza de la lengua portuguesa como lo que se evidenció en la actividad anterior fue de gran dificultad. En muchas ocasiones fue necesaria la aclaración de muchos temas gramaticales y de pronunciación para los estudiantes. Por ejemplo, en la unidad didáctica número 1 en anexo[53], los estudiantes optaron por el tema grupos sociales, en el cual discuten con el niño qué es un grupo social, a cuál grupo social el niño pertenece, hablan del colegio, de la familia, del barrio, pero en ningún momento es una unidad didáctica de lengua ya que no hay elementos como pronunciación, vocabulario, gramática, es un tema interesante que hace parte del entorno del niño, no obstante no se presenta ninguna actividad lingüística con el portugués.

En el segundo ejemplo de unidad didáctica[54], las estudiantes tienen como tema los meses del año, en la primera actividad los niños deben escribir el nombre de los meses con las letras que faltan, sin embargo, el penúltimo mes no cuadra con ninguno en portugués. Las otras actividades llevan los niños también a escribir los nombres de los meses y decir fechas importantes en cada mes como el Halloween en octubre que es festejado en Colombia pero no en Brasil.

Así es posible notar que los estudiantes elaboraron unidades didácticas pensadas en la enseñanza de un vocabulario relacionado a algún tema, sin embargo, no pudieron ir más

[52] Anexo 7 – Ejemplo de unidad didáctica elaborada por los estudiantes de la ENSL.
[53] Anexo 7 – Ejemplo de unidad didáctica elaborada por los estudiantes de la ENSL.
[54] Anexo 8 – Ejemplo de unidad didáctica elaborada por los estudiantes de la ENSL.

allá por la falta de conocimiento de la lengua portuguesa y la cultura brasileira como textos, canciones, personajes, fiestas, etc.

Como los estudiantes no tienen el dominio del portugués ni la práctica docente de una lengua extranjera es difícil decidir qué enseñar y cómo enseñarlo.

3.2.3. CONSIDERACIONES SOBRE EL PILOTAJE DE LA ASIGNATURA DIDÁCTICA DE PLE

Antes del pilotaje, se pensó en una asignatura didáctica en la cual se discutía la enseñanza de PLE para la primaria. Tal vez por falta de un análisis de necesidades más profundo no se consideró que los estudiantes del PFC no dominaban el idioma portugués como se requería. Así mismo, en el plan de estudios del PFC está contemplada una asignatura de PLE en un semestre, sin embargo dicha asignatura está prevista para el tercer semestre y la asignatura de didáctica fue piloteada en el primer semestre del curso.

La gran dificultad del pilotaje fue el no conocimiento del idioma portugués, pero, tratándose de una asignatura didáctica, los más apropiado seria la discusión sobre la enseñanza de la lengua y no sobre estructuras de la lengua, sin embargo, sería también importante incorporar a la asignatura algunos temas fundamentales para el ejercicio docente en la primaria, como elementos de fonética y gramática. Se sugiere también cambiar el orden de las asignaturas y que la asignatura de lengua portuguesa sea dictada en el primero semestre y la asignatura de didáctica de portugués lengua extranjera en el tercer semestre.

Después del pilotaje y reflexión de la asignatura elaborada a continuación se presenta el programa de la asignatura didáctica de PLE para el PFC de la ENS con sus debidos ajustes.

3.2.3. PROPUESTA FINAL DE ASIGNATURA DIDÁCTICA DE PLE

En el pilotaje de la asignatura se observó cierta inseguridad con el idioma portugués, sin embargo los estudiantes manejaban bien la didáctica con los niños. De hecho, sabían cómo preparar una clase y como aprenden los niños dependiendo de la etapa en la cual se encontraban. Pero para la elaboración de una unidad didáctica de portugués como lengua

extranjera es fundamental que los estudiantes tengan conocimiento de la lengua y también de la cultura brasilera.

Se pudo percibir también que los estudiantes tampoco presentan mucho interés en aprender el portugués porque realmente se entienden bien en la frontera, pero sobretodo porque creen que el portugués que se enseña en la escuela no es el que ellos juzgan ser la mejor variante de la lengua y también tienen la idea de que podrían aprender más con un profesor nativo.

En ese sentido se reformula el programa con un fortalecimiento del portugués, una menor intensidad horaria en el módulo de infancia y lengua y se adiciona una discusión sobre variedades lingüísticas del portugués en Brasil. A continuación se presenta el programa ajustado de la asignatura.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR

MARCELIANO EDUARDO CANYES SANTACANA

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

1. Información General de la Asignatura

Asignatura: Didáctica de Portugués Lengua Extranjera

Docente: Luciana Andrade Stanzani

Número de Créditos: 2

Semestre: 2° de 2013

Duración del curso: 16 semanas **Horas**: 48 (3 horas semanales)

2. Justificación

El Memorando de Entendimiento sobre la enseñanza de español y portugués en la región fronteriza firmado entre el Gobierno de la República de Colombia y el Gobierno de la República Federativa de Brasil en 2005, impulsa la promoción de cursos de capacitación docente para futuros profesores de portugués. Este programa está justificado en la falta de capacitación docente en el área, que termina por afectar al futuro maestro en el desarrollo de sus actividades docentes en el contexto fronterizo. El curso de didáctica del portugués como lengua extranjera busca reflexionar con los futuros docentes de la Escuela Normal sobre el quehacer docente en la educación primaria en la frontera colombo brasilera. A través del análisis teórico y las necesidades del contexto, se imparten elementos fundamentales para la toma de decisiones, la posterior planeación de sus clases y el desarrollo de una unidad didáctica.

3. Objetivo:

- Hacer uso de los elementos teóricos abordados en la asignatura para elaborar y desarrollar una unidad didáctica de portugués como lengua extranjera que responda a las necesidades de los niños de primaria en contexto fronterizo.

3.1 Objetivos específicos:

- Comprender los elementos fundamentales, desde las teorías del aprendizaje, que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje de portugués lengua extranjera.
- Diseñar una unidad didáctica para los niños de primaria.

4. Contenidos:

PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	TEMA	COMPETENCIAS / HABILIDADES	EVALUACIÓN/ ACTIVIDADES
1. ¿Cuáles son los elementos lingüísticos de la lengua portuguesa que el futuro docente de PLE para la primaria debe tener en cuenta?	2. Actualización en Lengua Portuguesa: • Aspectos gramaticales • Aspectos fonéticos • Aspectos socioculturales y variedades lingüísticas del portugués en Brasil.	El estudiante actualizará sus conocimientos de lengua portuguesa con el fin de perfeccionar sus competencias lingüísticas.	Desarrollo de actividades lingüísticas, exposiciones sobre temas lingüísticos pertinentes y redacción de un ensayo sobre los aspectos sociolingüísticos de la frontera.
1. ¿Cuáles son las implicaciones de ser maestro de portugués lengua extranjera en el	**3.** Contextualiza-ción: • El entorno fronterizo. • El acceso a	El estudiante reflexionará sobre su rol de docente en la primaria. Considerará su entorno para la práctica docente.	Participación y pertinencia de los aportes en las discusiones. Elaboración de un

contexto fronterizo?	Brasil. • Un contexto que puede ser de “inmersión”.		ensayo en el cual desarrolle las implicaciones sobre su futuro como docente en la frontera.
1. ¿Cuál es el actual contexto de la didáctica del portugués lengua extranjera? 2. ¿Cuáles son los modelos de enseñanza más significativos para el aprendizaje de PLE en la primaria?	2. Didáctica de Portugués Lengua Extranjera: • La historia de la didáctica de PLE. • Enseñanza de PLE para hispanohablan-tes. • Elementos de la didáctica de PLE para niños de primaria	El estudiante sabrá la trayectoria de la enseñanza de PLE y reflexionará sobre la práctica docente en la primaria.	Exposiciones sobre los conceptos teóricos de modelos de enseñanza de PLE. Preparación de diferentes actividades didácticas para enseñar PLE para niños.
1. ¿Cómo elaborar una unidad didáctica para niños de primaria? 2. ¿Qué elementos hacen parte de una unidad didáctica para niños de primaria? 3. ¿Cómo evaluar una	5. Diseño de una unidad didáctica para la primaria • Elementos de una unidad didáctica para niños de primaria. • Contenidos	El estudiante elaborará una unidad didáctica para los niños de primaria del contexto fronterizo.	Como evaluación final de la asignatura cada estudiante deberá elaborar una unidad didáctica de PLE para la primaria en el contexto fronterizo. El

unidad didáctica para niños de primaria?	• Actividades • Evaluación • Pertinencia del contexto en la elaboración de una unidad didáctica.		conjunto de todas las unidades didácticas serán socializadas y evaluadas.

5. Metodología

La metodología utilizada es basada en tareas ya que ésta parte de una propuesta de educación volcada para la formación de competencias, que pretende que el aprendizaje no se vuelva pasivo, verbal o teórico, sino que haya la participación de los estudiantes. Para ello se realizarán talleres, debates sobre lecturas de documentos auténticos, trabajos en grupo. En cada tema se desarrollarán tareas, las cuales servirán de base para la elaboración de la tarea final de elaboración de una unidad didáctica para los niños de primaria.

6. Evaluación

Serán realizadas diferentes tipos de actividades: exposiciones, sustentaciones orales, redacción de ensayos, controles de lectura y la elaboración de una unidad didáctica para los niños de primaria.

7. Bibliografía Básica

Almeida Filho, José Carlos Paes (2011). “Ensino-aprendizagem de português como LE e L2: fundamentos de abordagem e formação”. In: Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e outras línguas. Campinas: Pontes Editores.

Bagno, Marcos (1999). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.

Delgado de Valencia, Sonia (1998). *Un acercamiento a la didáctica de las lenguas extranjeras para niños. "Para que cante la voz".* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Eberlein, E. & Ishihara, T. & Bergweiler, C. (2010). *Novo Avenida Brasil – Curso Básico de Português para estrangeiros:* volumes 1, 2 e 3. São Paulo: E.P.U.

Hearn, Isabella & Garcés R, Antonio (2003). *Didáctica del inglés para Primaria*. Madrid: Pearson Educación. (Páginas 81 y capítulo 4).

Johnson, K. (2088). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: un introducción.* México: Fondo de Cultura Económica. (Páginas 251-306)

Scrivener, Jim (2010). *Learning Teaching: a guidebook for English language teachers.* Oxford Macmillan (Página 63).

7. Bibliografía complementar sugerida:

Almeida Filho, J. C. (2007). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* Campinas, Brasil: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos Paes. (2009). *O professor de língua estrangeira em formação.* Campinas, Brasil: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos Paes. (2011). *Português para estrangeiros interface com o espanhol.* Campinas, Brasil: Pontes.

Costa, D. N. (1987). *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau?* São Paulo, Brasil: E.P.U

Guido, M. R., & Lopez, A. M. (1992). *Didáctica de la lengua para la escuela primaria: Fundamentos y actividades.* Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

CONCLUSIONES

En el presente apartado se presentan las conclusiones que siguen al desarrollo de la presente investigación. Las mismas dan cuenta de los logros, aportes, aprendizajes y posibles temas para la enseñanza de portugués lengua extranjera que se ha derivado de este trabajo.

Para empezar, sobre los logros, se puede afirmar que el presente trabajo dio respuesta a su interrogante: ¿Cuáles son las características del diseño de la asignatura didáctica de Portugués Lengua Extranjera para la formación complementaria de docentes en la Escuela Normal Superior de Leticia? Ya que se propusieron elementos de reflexión para el diseño de la asignatura didáctica de PLE para el PFC de la ENSL, así como su pilotaje y sus posteriores consideraciones sobre el proceso dejando como producto el diseño de una asignatura didáctica de portugués lengua extranjera para la ENSL.

En cuanto a los aportes que deja la investigación se pueden enumerar tres, primero, una reflexión sobre la enseñanza de PLE en un contexto tan específico como el fronterizo para un público hispanohablante y fuera de Brasil, segundo, el aporte institucional para la ENSL que cuenta ahora con el diseño de una asignatura didáctica de PLE para su Programa de Formación Complementaria, tercero, un aporte para los futuros docentes de primaria que pueden, a través de la asignatura didáctica propuesta, preparase para su futuro profesional la enseñanza de portugués lengua extranjera en la primaria.

Ahora sobre los aprendizajes que ese trabajo investigativo deja puedo enumerar cuatro. Así son: el primero, la reflexión y el conocimiento adquiridos sobre los temas relacionados a la didáctica, la formación docente y el diseño de un curso que enriquecieron mi formación como docente. El segundo es la percepción del proceso de diseñar una asignatura didáctica que para mi futuro como docente también es de gran valor. El tercero tiene que ver con el conocimiento adquirido sobre investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras, y el cuarto y último fue conocer otra realidad colombiana aparte de Bogotá, que es la región amazónica fronteriza, que me ha enseñado mucho sobre como pensamos algo sobre algún contexto y apenas descubrimos realmente lo que pasa cuando lo vivimos, además de conocer un Brasil muy diferente y rico.

Finalmente sobre posibles futuros temas para la enseñanza de portugués lengua extranjera que de este trabajo se pueda derivar, se encuentran: un nuevo pilotaje de la asignatura didáctica de portugués lengua extranjera, la elaboración de unidades didácticas de portugués lengua extranjera para la educación básica primaria, la investigación sobre metodología de enseñanza de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes en contexto de no inmersión y la formación docente del profesor de portugués lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Filho, J.C.P de (1993). Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, J.C.P de (2001). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In J. Almeida Filho, *Português para estrangeiros interface com o espanhol.* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.

Castilho, A. (1999). *Uma política linguística para o português.* Retrieved 15 de julio de 2012 from www.museulinguaportuguesa.org.br: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_17.pdf

Delgado de Valencia, Sonia (1998). *Un acercamiento a la didáctica de las lenguas extranjeras para niños. "Para que cante la voz".* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Dolz, J. & Gagnon, R. & Mosquera, S. (2009). *La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción*. In: Revista Didáctica, Lengua y Literatura vol. 21 páginas 117-141.

Escuela Normal Superior de Leticia. (2012). *Programa Educativo Institucional - PEI.* Leticia.

Faulstich, E. (1997). O portunhol é uma interlíngua? In Seminario presentado en IULA, Barcelona.

Ferreira, I. (1997). Interface português/espanhol. In J. Almeida Filho, *Parâmetros atuais para o ensino de portugués língua extranjeira.* (pp. 141-151). Campinas: Pontes.

Ferreira, I. (2001). A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In J. Almeida Filho, *Português para estrangeiros interface com o espanhol.* (pp. 39-57). Campinas: Pontes.

García Santa-Cecilia, Á. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera.* Madrid: Arco Libros.

Gomes de Matos, F. (1997). Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: J. Almeida Filho, & L. Lombello, *O ensino de português para estrangeiros.* (pp. 11-17). Campinas: Pontes.

Grannier, D. (2000). Uma proposta heterodoxa para o ensino de português para falantes de espanhol. In: Congreso da Siple, Brasilia, DF.

Hearn, Isabella & Garcés R, Antonio (2003). *Didáctica del inglés para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. In M. Llobera, *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.

Jiménez, M., & Clavijo, L. (2008). "¡Atando cabos"! *I Encuentro internacional de español como lengua extrajera*, (pp. 1-20). Colombia.

Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lengua extranjeras: una introducción.* México: Fondo de Cultura Económica.

Júdice, N. (2001). Ensino de português para hispanofalantes: transparencias y opacidades. In: Congreso da Siple, Brasilia, DF.

Júdice, Norimar. Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades. In: _____ (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina.* Niterói: Intertexto, 2002, p. 37-56.

Kostina,I., & Arboleda, A. (2005). La didáctica de Lenguas Extranjeras: Un campo interdisciplinar, multidisciplinar y multidimensional. In F. Vásquez Rodríguez, La didáctica de la lengua extranjera – estado de discusión en Colombia. (pp. 9-25). Cali: Universidad del Valle.

Ministério da Educação. (2006). *Postos aplicadores do Celpe-Bras*. Recuperado el 15 de Julio de 2012, de www.portal.mec.gov.br: http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/inst_credcelp.pdf

Ministério da Educação. (2010). *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. Manual do candidato.* Recuperado el 15 de Julio de 2012, de www.celpebras.inep.gov.br: http://www.celpebras.inep.gov.br/inscricao/manual/manualCandidato2010.pdf

Moreno Fernández, F. (2006). Actitudes lingüísticas de los brasileños en la frontera amazónica. *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*, 811-832.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991). *Syllabus Design.* Oxford: Oxford University Press.

Pacheco, D. (2006). Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo. Tesis de Doctorado Universidad Federal de Rio de Janeiro, Brasil.

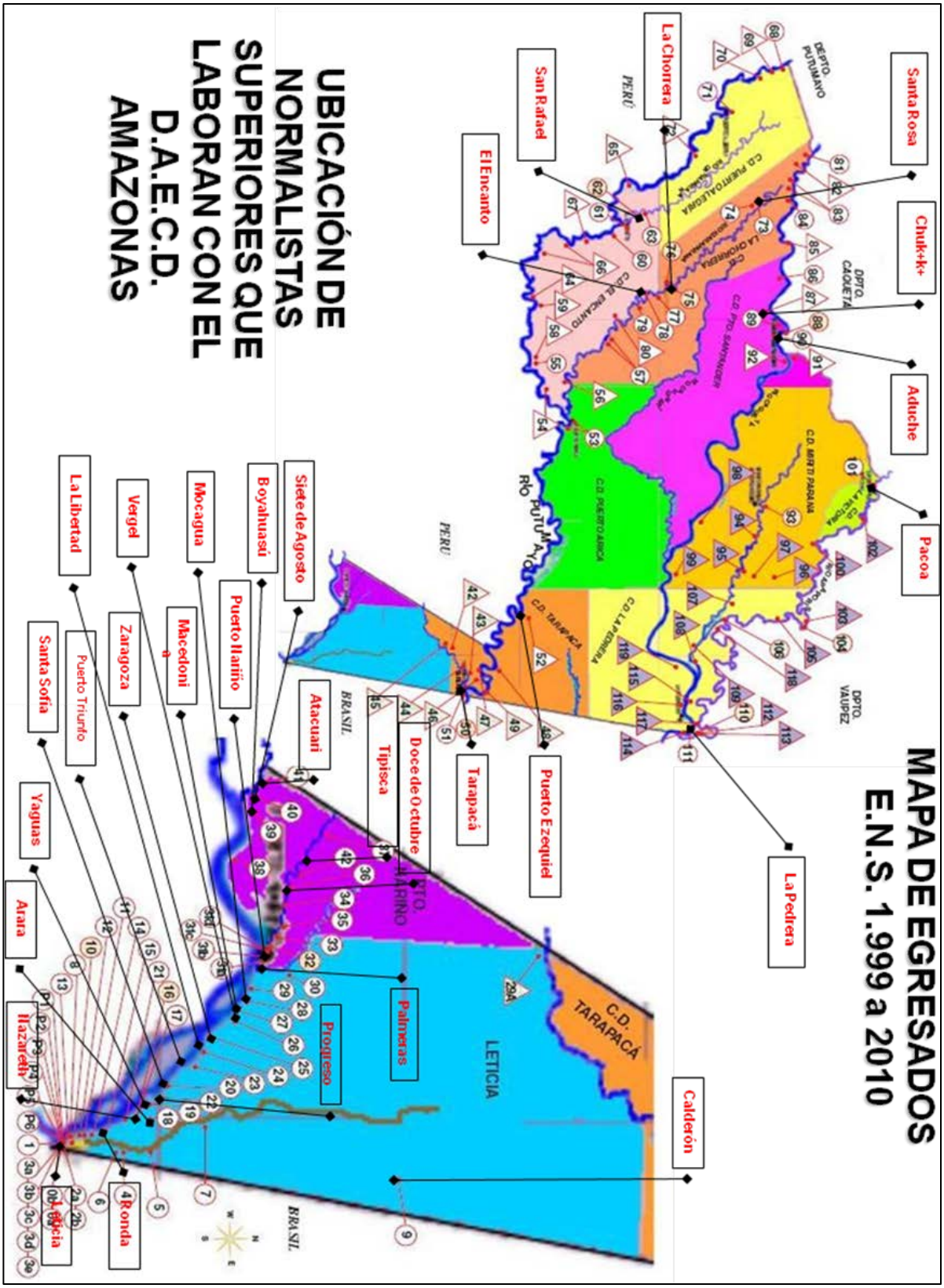
Rojas, L. (2007). *Cómo aprenden los niños uma lengua extranjera*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Scaramucci, M. V. (2001). O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In J. Almeida Filho, *Português para estrangeiros interface com o espanhol.* (pp. 77-90). Campinas: Pontes.

Seliger, L. & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford:

Tyler, R. (1982). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Troquel S.A. University Press

Anexo 1 – Mapa de ubicación de docentes egresados de la Escuela Normal Superior de Leticia



Anexo 2 – Plan de Estudios de la Escuela Normal Superior de Leticia

ESCUELA NORMAL SUPERIOR

MARCELIANO EDUARDO CANYES SANTACANA

LETICIA, AMAZONAS

Formando maestros con calidad

PLAN DE ESTUIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA (PFC) 2012

FECHA: OCTUBRE 21 DE 2011

SEMESTRE / CAMPOS DE FORMACIÓN	INTRODUCTORIO	CR	HS	T	I	CR	HS	T	II	CR	HS	T	III	CR	HS	T	IV	CR	HS	T
FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	PSICOLOGÍA GENERAL	2	4	1	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA 1RA INFANCIA	2	3	1	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA 2RA INFANCIA	2	3	1	PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE (NEURO APRENDIZAJE)	2	3	1	EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN A POBLACIONES	2	4	1
	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	3	4	2	PEDAGOGÍA PARA LA 1RA INFANCIA	3	5	2	PEDAGOGÍA PARA LA 2DA INFANCIA	3	5	2	MODELOS PEDAGÓGICOS FLEXIBLES	2	4	1	GESTIÓN Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA	2	4	1
FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA	DIDÁCTICA GENERAL	2	4	1	DIDÁCTICA LÚDICO-CREATIVA DE LA 1RA INFANCIA	2	3	1	DIDÁCTICA DEL LENGUAJE	2	4	1	DIDÁCTICA DE C.N.	2	3	1				
	AYUDAS EDUCATIVAS	2	4	2	NTICs PARA LA 1RA INFANCIA	2	3	1	DIDÁCTICA LÚDICA CREATIVA 2DA INFANCIA I	2	3	1	DIDÁCTICA DE LAS C. S.	2	3	1	DIDÁCTICA LÚDICA CREATIVA 2DA INFANCIA II	2	3	2
													EDUCACIÓN ARTÍSTICA	1	3	1				
													DIDÁCTICA DE MATEMÁTICAS	2	3	1				
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA	CAMPO APLICADO	2	3	2	PRÁCTICA 1RA INFANCIA	2	4	2	PRÁCTICA 2DA INFANCIA	1	2	2	PRACTICA INTERDISCIPLINAR	2	4	2	PRÁCTICA INTEGRAL	3	6	2
	EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	2	3	1	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	1	3	2	PROPUESTA INVESTIGATIVA	2	4	2	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	2	3	2	SISTEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	2	3	2
FUNDAMENTACIÓN HUMANÍSTICO	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	2	4	2	COMPETENCIAS LECTO-ESCRITURALES	2	4	1	ÉTICA DEL MAESTRO	2	3	1	PORTUGUÉS	1	2	1	MTICs PARA LA PRIMARIA	2	3	1
	CÁTEDRA MARCELIANISTA	2	4	1	INGLÉS 1RA INFANCIA	1	2	1	INGLÉS 2DA INFANCIA	1	2	1	DIDÁCTICA DEL INGLÉS	1	2	1	INGLÉS	2	3	1
CONTEXTO					IDENTIDAD Y CONTEXTO AMAZÓNICO	2	3	1	ETNOEDUCACIÓN	2	4	1					PATRIMONIO CULTURAL	2	4	2
TOTALES		17	30	12		17	30	12		17	30	12		17	30	12		17	30	12

Anexo 3 - Encuesta Individual de Investigación – Estudiantes del Curso de Formación Complementar de la Escuela Normal Superior de Leticia

1. Datos personales, escriba una x en la respuesta adecuada:

1.1 Nacionalidad: colombiana ( ) brasileña ( ) Otra_____

1.2 Edad: _____ 1.3 Sexo: Femenino ( ) Masculino ( )

1.3 ¿Pertenece usted a alguna etnia indígena? Si ( ) No ( )
¿Cuál?_____

2. Formación académica, escriba una x y complete la información:

2.1 ¿Su formación es normalista? Si ( ) No ( )

2.2 ¿Su formación es en otra institución? Si ( ). ¿Cuál?_____

3. Sobre los conocimientos de portugués

3.1 ¿Dónde aprendió usted el portugués? _____

3.2 ¿Tiene usted alguna relación con Brasil (familiar, laboral, etc.)?

Si ( ) No ( ). En caso de que conteste si: ¿Cuál?_____

3.3 ¿Cómo evalúa usted sus habilidades en lengua portuguesa?

Expresión oral/escrita	Baja ( )	Mediana ( )	Alta ( )
Comprensión oral/escrita	Baja ( )	Mediana ( )	Alta ( )

3.4 ¿Cuáles son los aspectos positivos de aprender portugués en la frontera?

4. Sobre la enseñanza y aprendizaje de portugués en la Escuela Normal Superior

4.1 ¿Cuáles son las metodologías exitosas en la clase de portugués?

4.2 ¿Usted considera necesario una asignatura de didáctica de portugués en el Programa de Formación Complementar?

4.3 ¿Se siente usted motivado a enseñar portugués en la frontera? ¿Por qué?4.4 ¿Usted tiene alguna recomendación para los cursos de portugués de la Escuela Normal?

Anexo 4 - Seção de trabalho

Seção de trabalho

Objetivo:

Vocabulário chave:

Itens de pronúncia:

Materiais:

Aquecimento motivação: **Tempo:**

Desenvolvimento da sessão

Atividade 1 **Tempo:**

Atividade 2 **Tempo:**

Atividade x **Tempo:**

Seguimento **Tempo:**

Tempo total:

Anexo 5 – Ejemplos de actividades de los estudiantes – (Hoja 1)

Seção De Trabalho

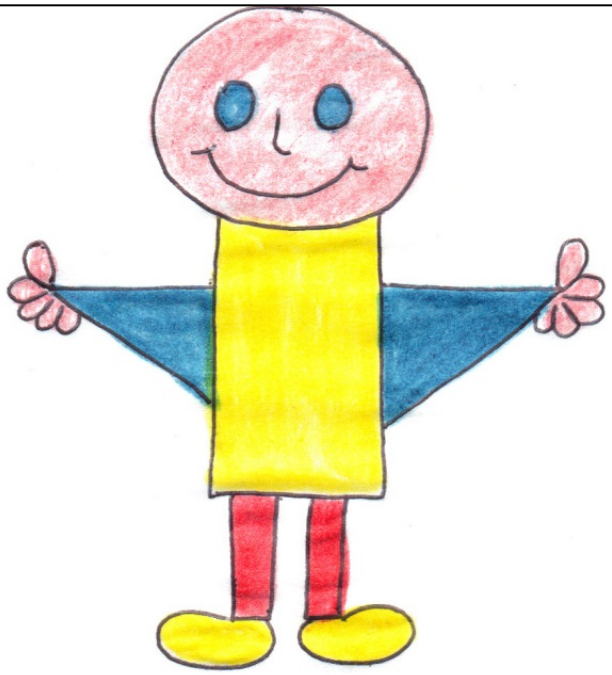
Integrantes:
Maria Luisa Bravo.
Flor Divia Sanchez.

Objetivo:
Qué a travéz de la Lúdo-Creatividad el niño y la niña conosca las partes del Cuerpo humano. Relacionandose con los otr niños y niñas e interactuando y que es de suma importancia que el niño y la niña aprendan con sentido de pertinen era el cuidado de las partes del cuerpo humano.

Vocabulário Chare:
Partes del cuerpo – Cabeza, hombros, Rodillas, Pies, manos, Codos, nariz, ojos boca, Orejas. etc...

Materiais:
Figuras Geometricas:
Circulo
Rectangulo
Oval.
Cuadrado.

Ejemplo 1 de seção de trabalho (sesión de trabajo) – (Hoja 2)



Itens de Pronúncia:

Cabeza ⟶ Cabeça

Rodilla ⟶ Joelho

Pies ⟶ Pes

Aquecimento / motivação Tempo: 3mto

Cabeza hombros, Rodillas y pies y todos aplaudimos a la vez.

Actividade 1 Tempo: 2 mi

Con las figuras geometricas mensionadas anteriormente, pasar al tablero y formar el cuerpo humano.

Ejemplo 1 de seção de trabalho (sesión de trabajo) – (Hoja 3)

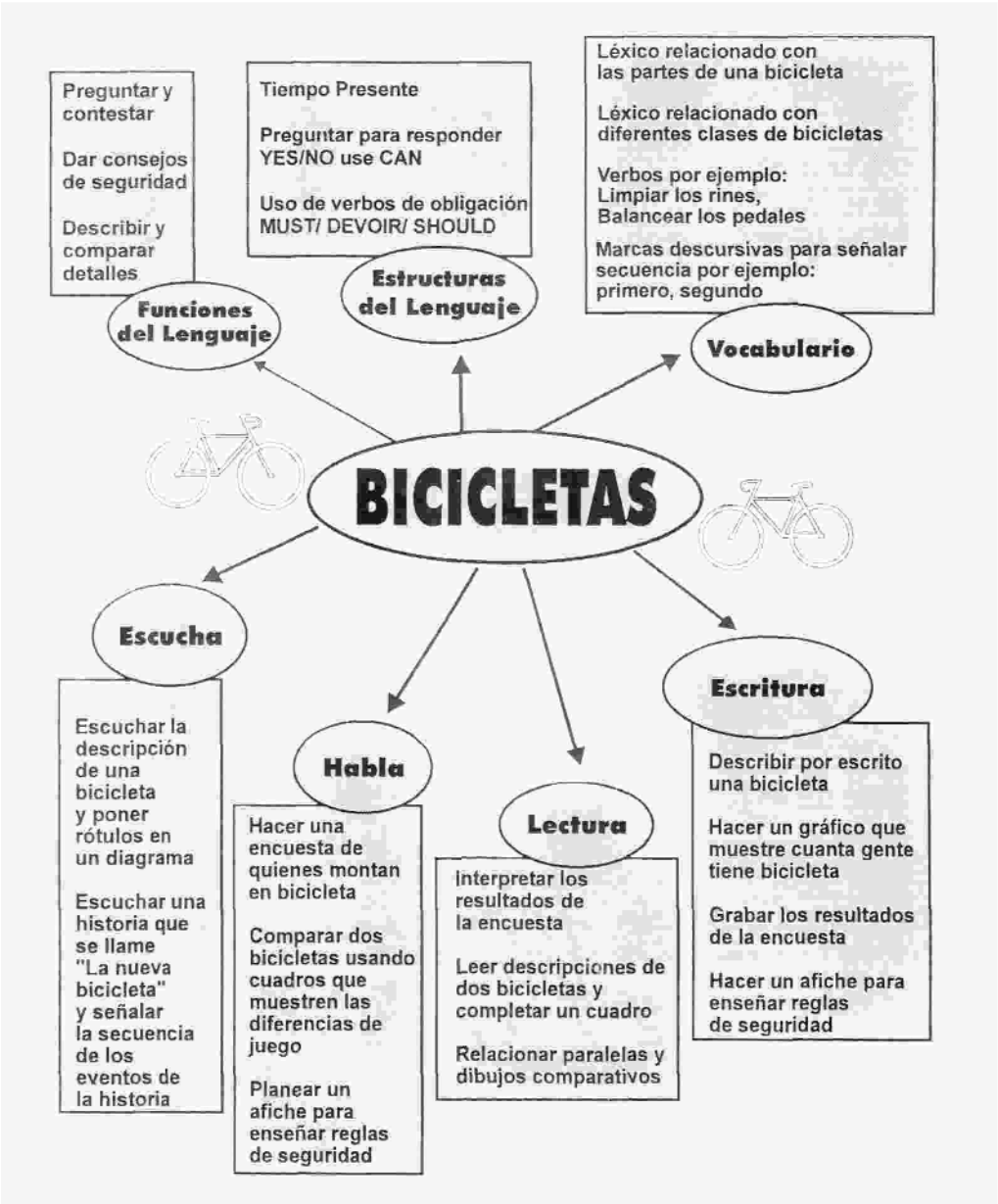
Actividade 2 Tempo: 10 mts

el niño por medio de un dibujo del cuerpo humano plasmado en una hoja va a colorear el niño y niña identificando los colores primarios, como el amarrillo Azul, Rojo.

Seguimento: Tempo: 1 hora

Por medio de un banco de preguntas y un pequeño debate se evaluara al niño y niña, de acuerdo a lo aprendido en clases.

Anexo 6 – Ejemplos de unidad basada en el tema bicicleta



Anexo 7 – Ejemplo de unidad didáctica elaborada por los estudiantes de la ENSL – (Hoja 1)

Trabalho unidades atravéz de temas o bloco tematicos.

Idade 8 - 9.

Nivel e Numero de alunos : 30

Centros de interesse dos alunos

Tema: Pertenesco a diferentes grupos sociales

EM QUE ETAPA DE DESENVOLVIMENTO PSICOLOGICO SE ENCONTRAM.

- Se encontram na segunda infancia do desarrollo do crecimiento humano por lo tanto esta en un aprendizaje continuo para su vida cotidiana.

Hoj.

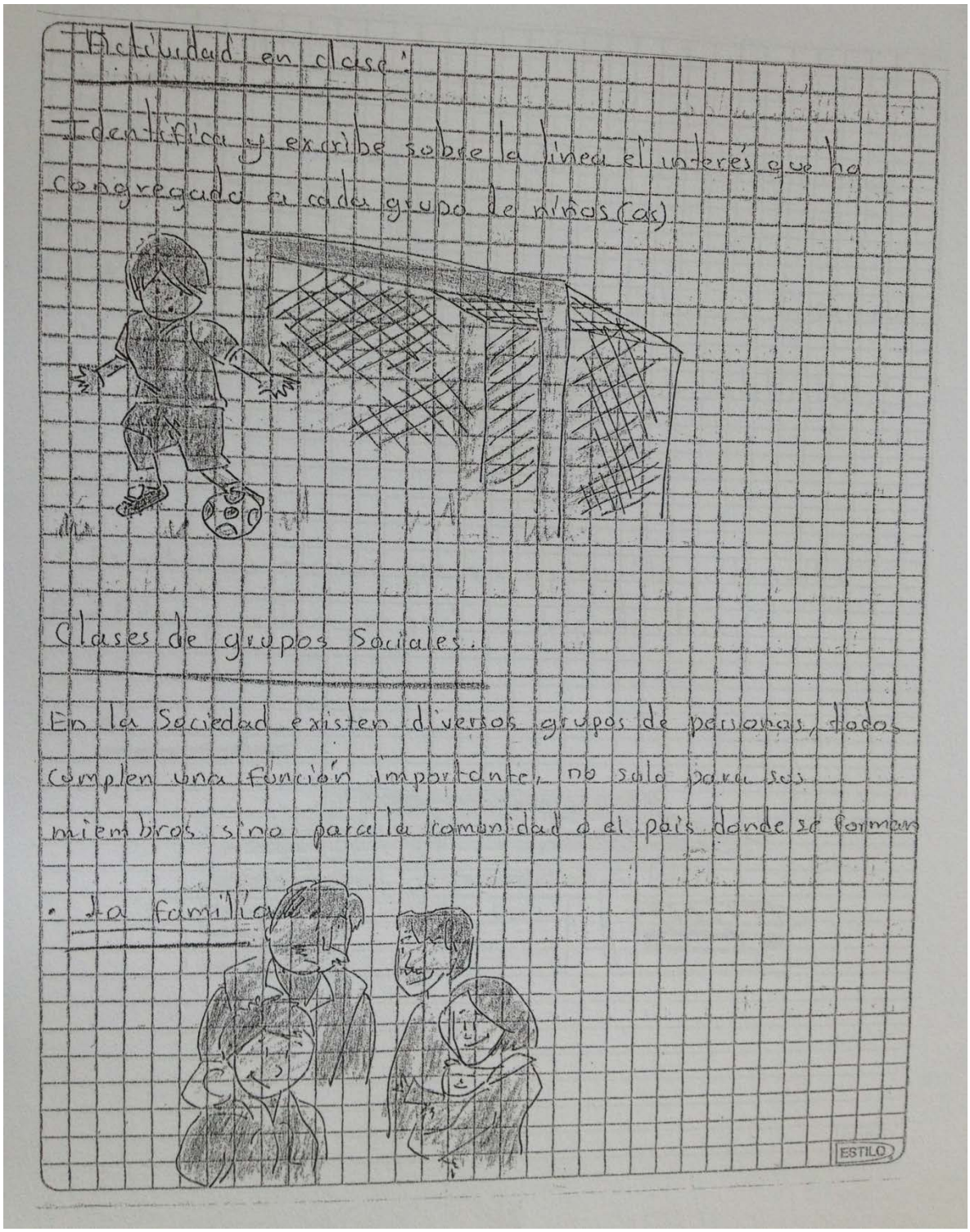
1. Conceptos: ¿Que es un grupo Social?

Un grupo Social es un Conjunto de persona que tiene interese, necesidades, gusto, aficiones e ideas firmes, realizan actividades para alcanzar objetivos comones y buscan espacios para compartir.

Ej. Cuando (vives) convive con tus padres y hermanos se dice que pertenece a un grupo Social, en este caso, la familia.

- Escola.

Anexo 7 – Ejemplo de unidad didáctica elaborada por los estudiantes de la ENSL – (Hoja 2)



Actividad en clase:

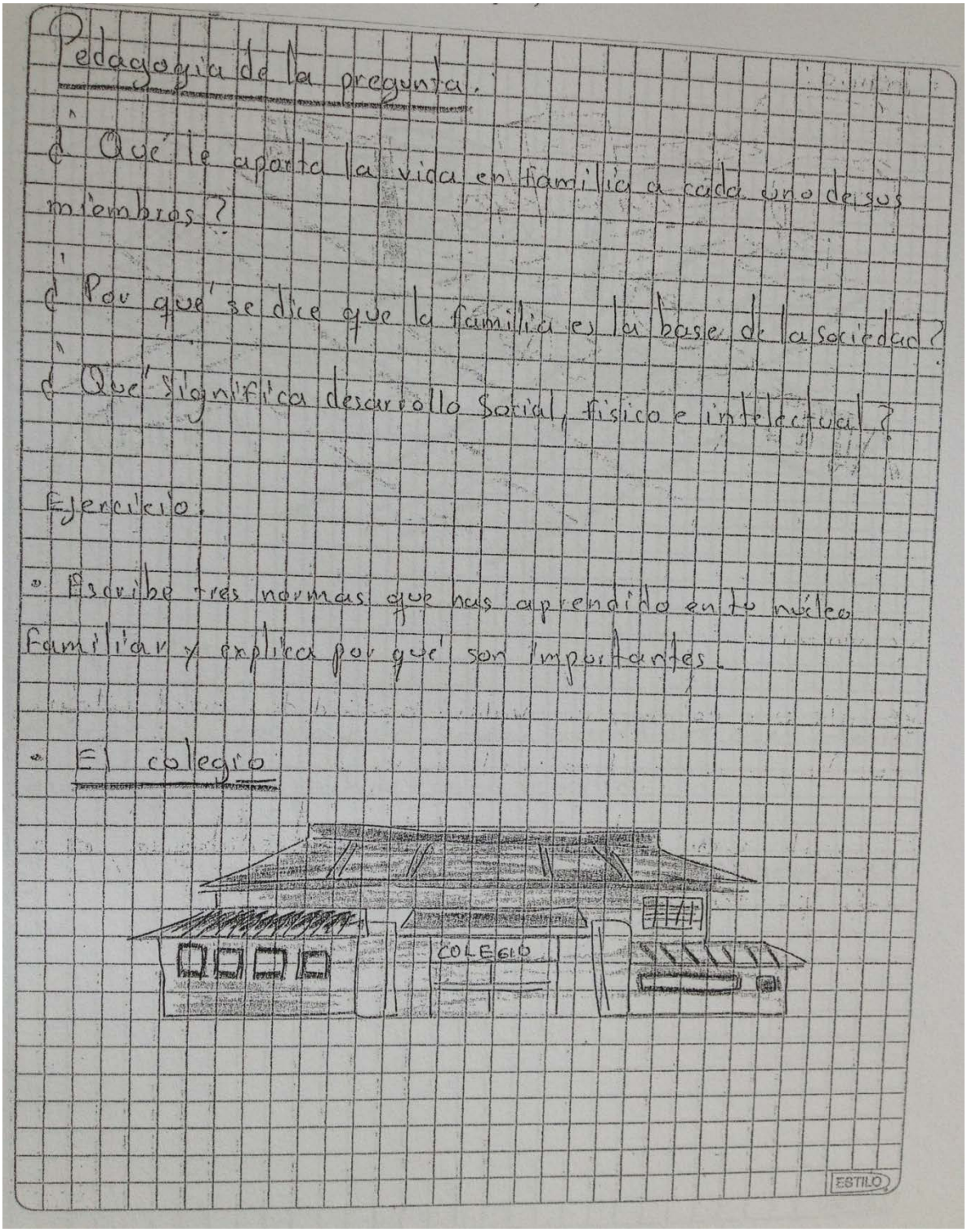
Identifica y escribe sobre la línea el interés que ha congregado a cada grupo de niños(as).

Clases de grupos Sociales:

En la Sociedad existen diversos grupos de personas, todos cumplen una función importante, no solo para sus miembros sino para la comunidad o el país donde se forman

- La familia:

Anexo 7 – Ejemplo de unidad didáctica elaborada por los estudiantes de la ENSL – (Hoja 3)



Pedagogía de la pregunta.

¿Qué le aporta la vida en familia a cada uno de sus miembros?

¿Por qué se dice que la familia es la base de la sociedad?

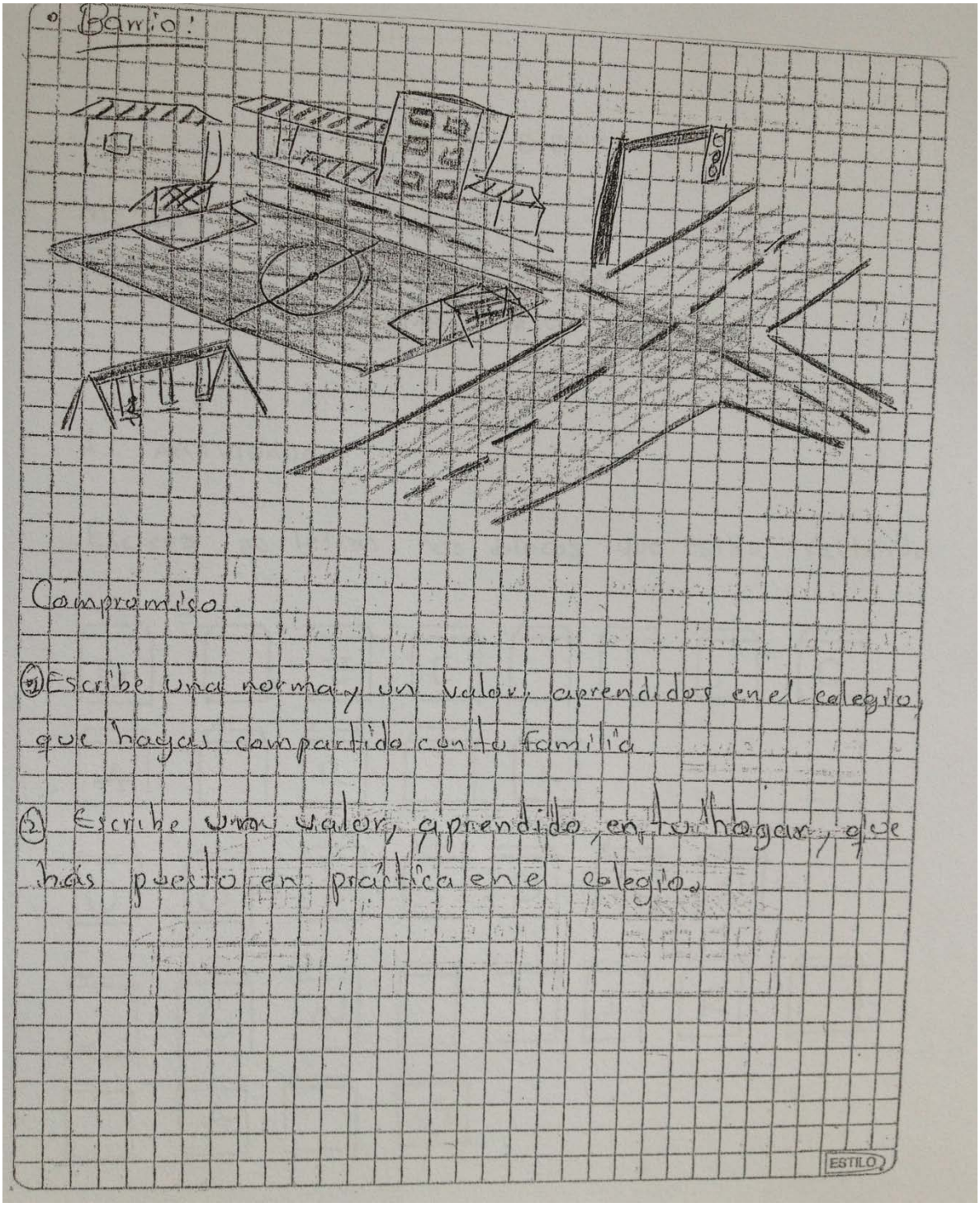
¿Qué significa desarrollo social, físico e intelectual?

Ejercicio.

- Escribe tres normas que has aprendido en tu núcleo familiar y explica por qué son importantes.

- El colegio

Anexo 7 – Ejemplo de unidad didáctica elaborada por los estudiantes de la ENSL – (Hoja 4)



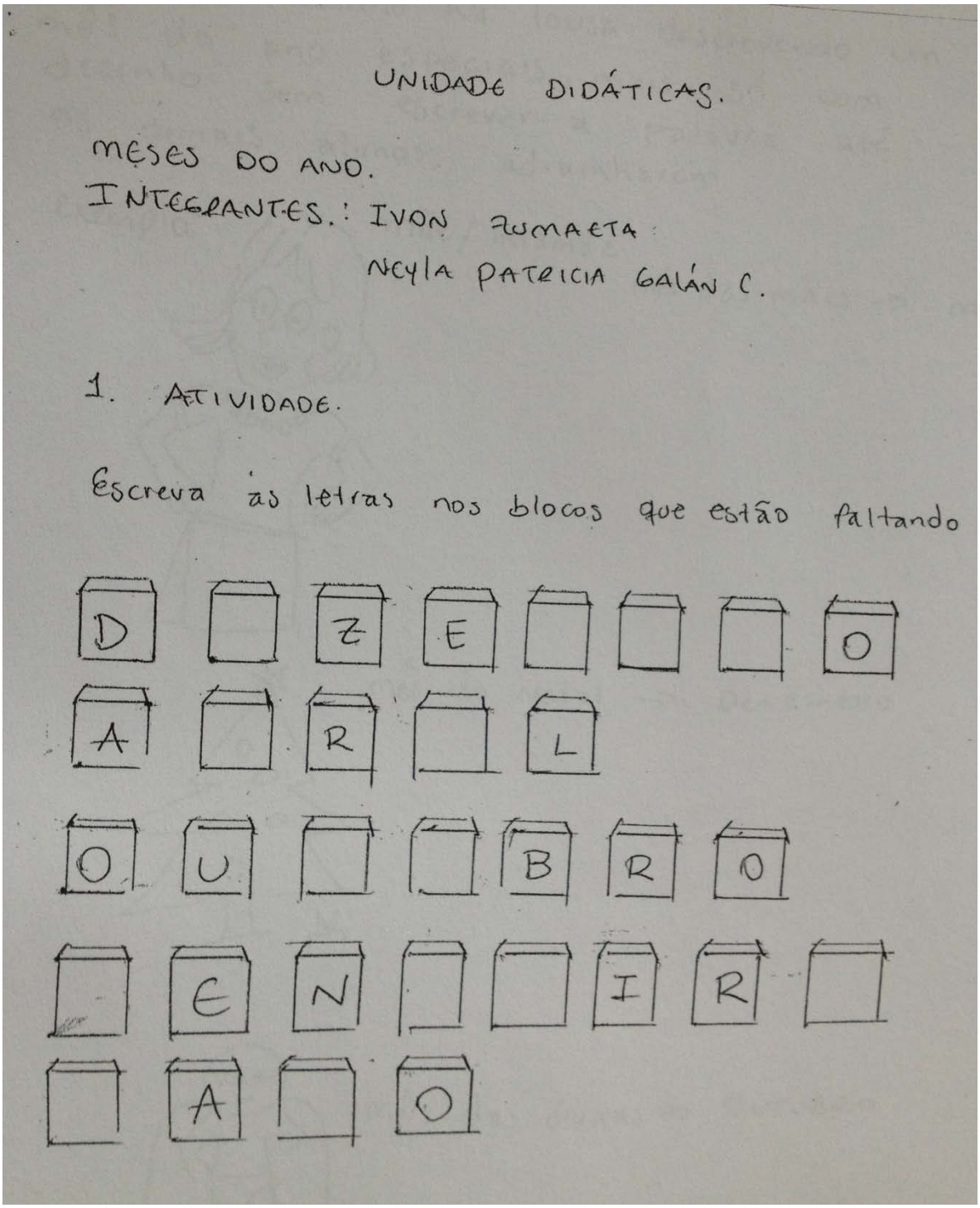
Barrio:

Compromiso.

1. Escribe una norma y un valor, aprendidos en el colegio, que hayas compartido con tu familia.

2. Escribe un valor, aprendido, en tu hogar, que has puesto en práctica en el colegio.

Anexo 8 – Ejemplo de unidad didáctica elaborada por los estudiantes de la ENSL – (Hoja 1)



UNIDADE DIDÁTICAS.

MESES DO ANO.

INTEGRANTES.: IVON ZUMAETA

NEYLA PATRICIA GALÁN C.

1. ATIVIDADE.

Escreva as letras nos blocos que estão faltando

D Z E O

A R L

O U B R O

E N I R

A O

Anexo 8 – Ejemplo de unidad didáctica elaborada por los estudiantes de la ENSL – (Hoja 2)

2. ATIVIDADE

Faça um desenho na lousa descrevendo um mês do ano especiais, mais só com desenho sem escrever a palavra até os demais alunos adivinharem.

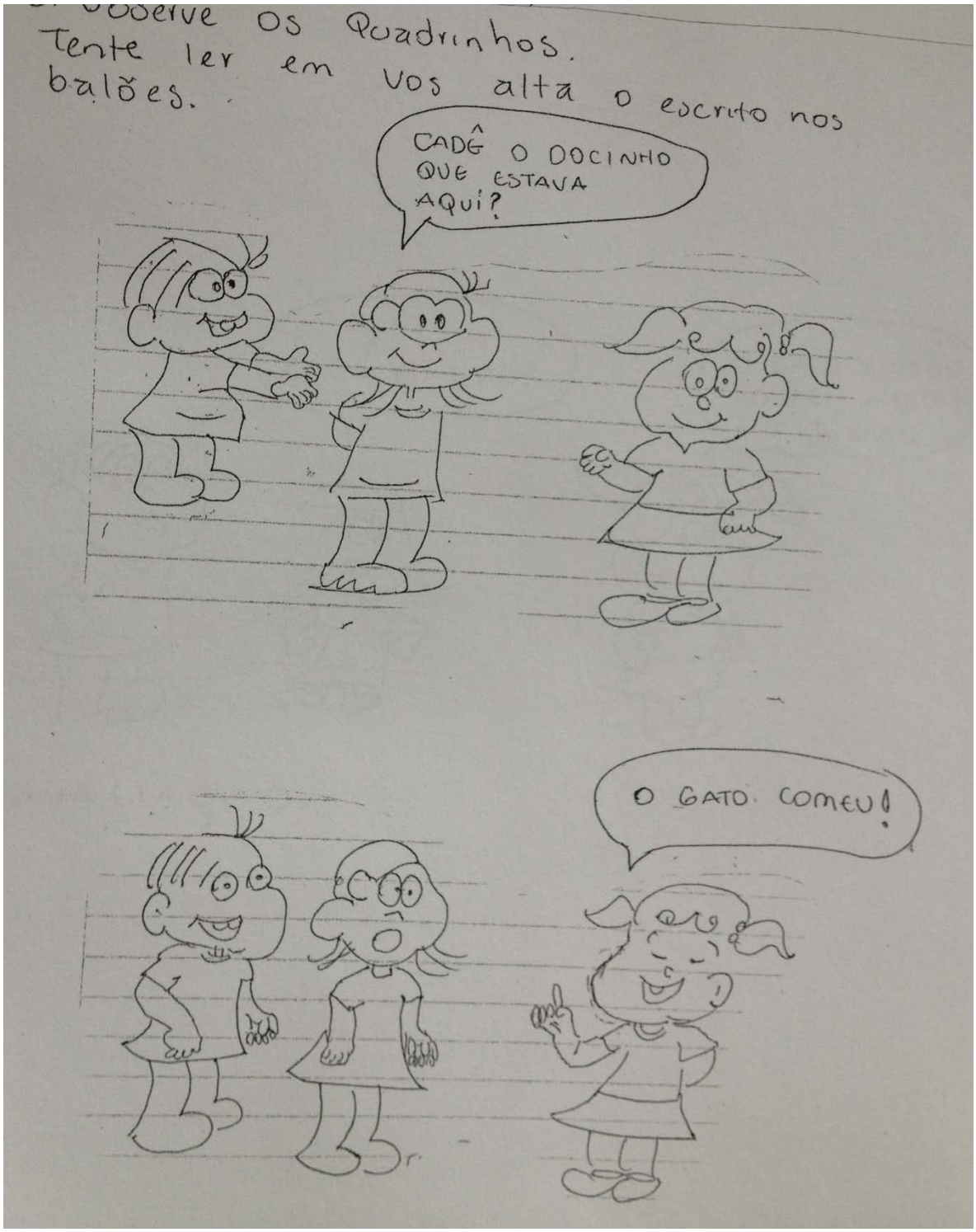
exemplo: mãe / mamãe

mês das mães → MAIO

mês do Natal → Dezembro

mês das bruxas → OUTUBRO.

Anexo 8 – Ejemplo de unidad didáctica elaborada por los estudiantes de la ENSL – (Hoja 3)



Anexo 8 – Ejemplo de unidad didáctica elaborada por los estudiantes de la ENSL – (Hoja 4)